Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670033
Centre d'intérêt: 320

Les Enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique. 8, Une synthèse / Paul Valois, Claude Lessard, Roger A. Cormier, Louis Toupin. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, c1985.
305 p. ; 28 cm.

Résumé: p. 9. Code: 28-1750. Bibliogr.: p. 291-305.

ISBN 2-550-08465-9

Vedette(s)-secondaire(s): Valois, Paul * Lessard, Claude, 1946- * Cormier, Roger A., 1932- * Toupin, Louis * Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

Descripteur(s): Caractéristiques de l'enseignant * Attitude de l'enseignant * Besoins de l'enseignant * Opinion de l'enseignant * Rôle de l'enseignant * Statut de l'enseignant * Tâche de l'enseignant * Satisfaction de l'enseignant * Milieu de travail * Valeurs de l'enseignant * Formation des enseignants * Perfectionnement des enseignants * Avenir * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de conscientisation

Ce volume constitue une synthèse de la recherche sur les enseignants du Québec entreprise en 1978. Le premier chapitre résume les principales étapes de la recherche, discute de l'actualité des données et explicite la méthodologie. Les autres synthétisent les résultats portant sur les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignants, sur les valeurs éducationnelles, la satisfaction au travail, la tâche idéale, le milieu de travail idéal, la formation et le perfectionnement des enseignants, l'avenir prévisible et l'avenir souhaité. La conclusion dégage les faits saillants et rapporte les résultats de deux analyses secondaires portant sur les enseignants de sciences (volume 10) et sur ceux de l'enseignement professionnel (volume 11).

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170113, 8170169, 8170189, 8170205, 8170374, 8270571, 8470620, 8670032, 8670034

EDUQ 8670033

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 8

Une synthèse

Québec

EDUQ 8670033

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 8

Une synthèse

Paul Valois
Claude Lessard
Roger A. Cormier
Louis Toupin

Québec

LES CHERCHEURS

ROGER A. CORMIER, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

CLAUDE LESSARD, professeur et vice-doyen aux études à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LOUIS TOUPIN, agent de recherche, rattaché au groupe de recherche des services en milieu carcéral, Service de l'éducation des adultes de la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché à la Direction de la recherche du Secteur de la planification au ministère de l'Éducation.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-08465-9
© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES TABLEAUX	6
RÉSUMÉ	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1: LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ÉTUDE	13
1. Certaines difficultés de la langue française	13
2. Origine de l'étude socio-pédagogique	14
3. Élaboration d'un cadre de référence	15
4. Le questionnaire et la collecte des données	15
5. L'échantillon	21
6. Contrôle de la validité des résultats	22
7. Actualité des résultats	23
8. L'échéancier de départ	27
9. Notes méthodologiques et définitions de termes techniques	29
- Une variable, une hypothèse, une théorie	29
- La transformation de certaines variables	30
- Les secteurs d'enseignement	31
- L'inférence statistique et l'importance des liens entre les variables	32
- Isoler l'effet de	36
- L'analyse univariée, bivariée et multivariée	37
- L'analyse de classification multiple	37
- L'analyse factorielle	38
- Les astérisques	39
10. Remerciements	39
CHAPITRE 2: CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES ET SOCIO-CULTURELLES	43
1. Les variables de base de l'étude	43
2. Le portrait démographique des enseignantes et enseignants	46
2.1 Âge	46
2.2 État de vie	47
2.3 État civil	47
2.4 Lieu de résidence actuel	48
2.5 Lieu de résidence au cours de la jeunesse	48
2.6 Mobilité géographique depuis la jeunesse	49
2.7 Scolarité du père et de la mère	50
2.8 Statut socio-économique d'origine	51
2.9 Nombre d'enfants	52
2.10 Langue maternelle	52
2.11 Liens avec les variables de base	54
3. Quelques caractéristiques socio-culturelles des enseignantes et enseignants	54

		Page
3.1	Tâches familiales	54
3.2	Appartenance et participation à des groupes et associations volontaires	57
3.3	Appartenance et pratique religieuses	58
4.	Résumé	61
CHAPITRE 3:	LE PORTRAIT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS	63
1.	Profil de carrière	63
1.1	Présence d'un ou des parents dans l'enseignement	64
1.2	Participation à des activités de jeunesse	64
1.3	Exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner	64
1.4	Décision d'enseigner	65
1.5	Attirance vers d'autres professions	66
1.6	Représentation de la profession enseignante	67
1.7	Présence de la conjointe ou du conjoint dans l'enseignement	69
1.8	Exercice d'un métier parallèle rémunéré	71
1.9	Pratique de l'enseignement à d'autres niveaux d'enseignement et aux adultes	72
1.10	Déclassification et décertification	74
1.11	Jugement des enseignants sur le syndicalisme	75
1.12	Participation syndicale	76
2.	Engagement dans la tâche	78
3.	Projets d'avenir	78
4.	Statut actuel du personnel enseignant	81
4.1	Enseignement à plein temps et à temps partiel	81
4.2	Années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées	81
4.3	Qualification légale et diplômes	84
4.4	Nombre d'années d'expérience	86
4.5	Distance géographique entre le lieu de résidence et l'école	87
4.6	Distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire	87
4.7	Formation et perfectionnement	88
5.	Résumé	88
CHAPITRE 4:	LA CONCEPTION ORGANIQUE DE L'ÉDUCATION	91
1.	Quelques notes sur la conception organique de l'éducation	91
2.	Résultats pour l'ensemble des enseignants	96
2.1	Élitisme	96
2.2	Participation des élèves	96
2.3	Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	98
2.4	Subordination de l'école au marché du travail	99
2.5	Individualisation de l'enseignement	99

	Page
2.6 Développement intégral de la personne	101
2.7 Autoritarisme	101
2.8 Auto-apprentissage	103
2.9 Une vue d'ensemble	103
3. Analyse de sous-groupes	108
4. Résumé	110
CHAPITRE 5: LA PÉDAGOGIE DE CONSCIENTISATION	111
1. Quelques notes sur la pédagogie de conscientisation	111
2. Résultats pour l'ensemble des enseignants	115
2.1 Égalité des sexes	115
2.2 Réformisme	120
2.3 Liberté conscientisante	122
2.4 Ouverture au changement	126
2.5 Radicalisme	128
2.6 Conscience des filières scolaires	131
2.7 Vue d'ensemble	134
3. Analyse de sous-groupes	138
3.1 Facteur global de la pédagogie de conscientisation	138
3.2 Facteurs constitutifs de la pédagogie de conscientisation	141
4. Résumé	144
CHAPITRE 6: LA SATISFACTION AU TRAVAIL	145
1. La problématique de la satisfaction au travail	145
1.1 Une vue d'ensemble de la satisfaction au travail	145
1.2 La satisfaction au travail chez les enseignants	147
2. Les dimensions de la satisfaction au travail chez les enseignants	149
2.1 Les dimensions caractérisées par un degré élevé de satisfaction au travail	151
- Liberté d'enseignement	151
- Actualisation de soi au travail	152
- Perception du climat de l'école	154
- Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail	158
- Négociations entre l'employeur et les syndicats	159
2.2 Les dimensions caractérisées par un degré modéré de satisfaction au travail	160
- Représentation de la direction	161
- Satisfaction à l'égard des services professionnels	162
- Représentation des parents	162
- Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail	163
- Sentiment d'impuissance	165
2.3 Dimensions caractérisées par un degré modéré d'insatisfaction	166

		Page
	- Représentation des élèves	166
	- Individualisme	168
2.4	Dimensions caractérisées par un degré plus élevé d'insatisfaction	168
3.	Des non-résultats importants	168
4.	Résumé	170
CHAPITRE 7:	LA TACHE IDÉALE	173
1.	Les dimensions les plus acceptées de la tâche idéale	174
	- Ouverture au travail en équipe	175
	- Pluralité des outils pédagogiques	175
	- Support accru des spécialistes	176
	- Ouverture au développement technologique	176
2.	Les dimensions acceptées de la tâche idéale	178
	- Différenciation verticale dans l'enseignement	178
	- Coordination et changement de fonction	180
	- Ouverture au groupement hétérogène	180
3.	Dimension hors catégories	182
4.	Résumé	183
CHAPITRE 8:	LE MILIEU DE TRAVAIL IDÉAL	185
1.	Perception de la structure du pouvoir à l'école et ce que les enseignants en attendent	185
	- Le pouvoir chez les enseignants et la direction	186
	- Le pouvoir chez les élèves et les parents	188
2.	La polyvalence à l'école secondaire	189
3.	Taille idéale de l'école secondaire	190
4.	Ouverture à la décentralisation	192
5.	Relations avec le milieu et projet éducatif	196
6.	Ouverture à l'enseignement privé	198
7.	Critères de regroupement des commissions scolaires	199
8.	Attitudes à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux	200
9.	Attitudes à l'égard de l'enseignement de la langue seconde	207
10.	Attitudes à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés	208
11.	Préférences pour un milieu socio-économique particulier	210
12.	Résumé	211
CHAPITRE 9:	LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT	215
1.	Résultats pour l'ensemble des enseignants	215
	1.1 Facteurs de succès dans l'enseignement	215
	1.2 Évaluation de la formation	220
	1.3 Évaluation du perfectionnement à l'Université	224
	1.4 Cadre institutionnel	225

		Page
	1.5 Programme idéal de formation	228
	1.6 Conditions pouvant faciliter le perfectionnement	230
	1.7 Activités possibles de perfectionnement	232
	1.8 La scolarité comme élément de rémunération	234
2.	Analyse par sous-groupes	236
	2.1 Un seul lien substantiel	237
	2.2 Quelques liens appréciables	237
	2.3 Les liens nuls ou minimes	238
3.	Résumé	239
CHAPITRE 10: L'AVENIR PRÉVISIBLE ET L'AVENIR SOUHAITÉ		
1.	Importance de l'avenir comme objet d'étude	243
2.	Un regroupement des items touchant à l'avenir prévisible et à l'avenir souhaité	245
3.	L'avenir prévisible	245
	3.1 L'approche éducative	245
	3.2 L'organisation de l'enseignement	246
	a) Les agents de l'éducation	246
	b) L'égalité des sexes	248
	c) Les moyens d'enseignement	249
	d) Les filières scolaires	249
	3.3 Les structures scolaires	252
	3.4 L'image sociale de l'enseignement	253
4.	L'avenir prévisible et l'avenir souhaité	254
	4.1 L'approche éducative	255
	4.2 L'organisation de l'enseignement	255
	a) Les agents de l'éducation	255
	b) L'égalité des sexes	256
	c) Les moyens d'enseignement	257
	d) Les filières scolaires	257
	4.3 Les structures scolaires	258
	4.4 L'image sociale de l'enseignement	258
5.	Résumé	259
CONCLUSION		261
OUVRAGES CONSULTÉS		291

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Cadre de référence utilisé pour l'analyse des données	16
2	Statut socio-économique d'origine du corps enseignant.....	53
3	Liens entre les variables choisies pour tracer le portrait démographique des enseignants et les variables de base de l'étude	55
4	Liens entre chacune des dimensions issues de l'analyse factorielle et la conception organique de l'éducation	95
5	Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions du continuum mécaniste-organique	97
6	Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation	105
7	Pourcentage des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la conception organique avec lesquels ils étaient d'accord	107
8	Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions de la pédagogie de conscientisation	117
9	Pourcentage des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la pédagogie de conscientisation	119
10	Relation entre la norme "Il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques en classe" (item 713) et la fréquence effective des discussions politiques avec les élèves en classe (item 611).....	125
11	Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation	137
12	Pourcentage des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation avec lesquels ils étaient d'accord	139

Tableau		Page
13	Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions de la satisfaction au travail	153
14	Pourcentage des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la satisfaction au travail	155
15	Classification des dimensions de la satisfaction au travail comme facteur motivateur, hygiénique ou charnière	157
16	Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions de la tâche idéale.....	177
17	Pourcentage des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la tâche idéale.....	179
18	Classification des dimensions de la tâche idéale comme facteur motivateur, hygiénique ou charnière	181
19	Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de trois dimensions du milieu idéal de travail	193
20	Proportion des enseignants en accord, en désaccord et tièdes à l'égard de trois dimensions du milieu idéal de travail	195
21	Distribution des réponses à l'item 349: Présentement, il y a des commissions scolaires catholiques et des commissions scolaires protestantes, c'est-à-dire que les commissions scolaires sont regroupées selon le critère de la religion. D'aucuns pensent qu'il faudrait regrouper les commissions scolaires selon le critère de la langue. Selon vous, quel type de commissions scolaires devrait-on avoir?	201
22	Distribution des réponses à l'item 350: Parmi les types d'écoles suivants, lequel correspond le mieux à votre conception personnelle?	203
23	Distribution des réponses aux items 351 et 352: Quelle devrait être selon vous, la règle générale concernant la formation religieuse au niveau primaire? au niveau secondaire? ..	205

Tableau		Page
24	Pourcentage des enseignants qui ont indiqué que la probabilité de certains changements relatifs à l'éducation était plutôt forte, très forte ou excellente et pourcentage de ceux qui ont indiqué qu'ils souhaitaient ces changements	247
25	Pourcentage des enseignants qui ont indiqué que la probabilité de certains changements en éducation était nulle ou très faible, plutôt faible, plutôt forte et très forte ou excellente	250

RÉSUMÉ

Ce volume constitue une synthèse des volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 de notre rapport de recherche. Après un résumé des principales étapes de la recherche depuis septembre 77 jusqu'à la parution de ce huitième volume et après une discussion de la question de l'actualité des données et une explicitation de la méthodologie de l'étude et des principaux termes techniques utilisés, sont synthétisés les résultats portant sur les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignantes et des enseignants et sur les valeurs éducationnelles, à savoir les conceptions organique et mécaniste de l'éducation et la pédagogie de conscientisation. Suit également une synthèse des résultats sur la satisfaction au travail, sur la tâche idéale, sur le milieu idéal de travail, sur la formation et le perfectionnement des enseignants et sur l'avenir prévisible et sur l'avenir souhaité. La conclusion dégage les faits saillants de la recherche et rapporte les principaux résultats de deux analyses secondaires portant sur les enseignants de sciences (volume 10) et sur les enseignants de l'enseignement professionnel (volume 11).

INTRODUCTION

Qui sont les enseignants du Québec? Que pensent-ils de la formation et du perfectionnement qu'ils ont reçus à l'école normale, ou plus récemment, à l'université? Que vivent-ils actuellement dans leur milieu de travail? Quel serait pour eux le milieu idéal de travail? Quelles tâches ont-ils à accomplir? Quelle serait selon eux une tâche idéale? A quelles valeurs éducationnelles adhèrent-ils? Qu'anticipent-ils pour leur profession? Que désirent-ils? Voilà autant de questions auxquelles nous avons tenté d'apporter certains éléments de réponses dans les volumes de notre étude socio-pédagogique des enseignantes et des enseignants des écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé, francophone et anglophone du Québec.

Le présent volume constitue une synthèse des six volumes publiés à date et d'un septième en préparation. Nous disons "une" synthèse et non "la" synthèse parce qu'il y a plusieurs façons de réunir et regrouper les éléments des différents volumes de notre rapport. Nous avons choisi une façon de faire parmi plusieurs possibles. Dans un premier chapitre correspondant aux volumes 1 et 2 de notre rapport de recherche, nous résumons les principales étapes du projet. Nous y expliquons également les raisons pour lesquelles l'échéancier de départ n'a pu être respecté et traitons de la question de l'actualité des données.

Les chapitres 2 et 3 correspondent au volume 3. Y sont synthétisés les résultats portant sur les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignants. Les chapitres 4 et 5 traitent des valeurs éducationnelles, objet du volume 4. Le chapitre 4 synthétise les résultats touchant les conceptions organique et mécaniste de l'éducation tandis que le chapitre 5 traite de la pédagogie de conscientisation.

Les chapitres 6, 7 et 8 portent respectivement sur la satisfaction au travail des enseignants, sur la tâche idéale et le milieu idéal de travail. Ces thèmes ont été abordés dans le volume 5 de notre rapport. Le chapitre 9 porte sur la formation et le perfectionnement, objet du volume 6, tandis que le chapitre 10 porte sur l'avenir prévisible et sur l'avenir souhaité que traite le volume 7.

La conclusion reprend les faits saillants des chapitres précédents et dégage les principaux résultats de deux analyses secondaires, l'une portant sur les enseignants de sciences (volume 10) et l'autre, sur les enseignants de l'enseignement professionnel (volume 11). La bibliographie présente une vue d'ensemble des ouvrages consultés lors de la réalisation des différentes phases de l'étude et de la préparation des différents volumes.

Comme la rédaction du volume 8 remonte à 1981, il faudra se rappeler qu'elle est antérieure à certains avis de normalisation de l'Office de la langue française. Aussi, nous utilisons de façon synonyme les expressions "enseignant" et "professeur" ainsi que celles d'"élève" et d'"étudiant". Nous conservons également, pour la même raison, l'expression "niveau d'enseignement" pour celle d'"ordre d'enseignement", l'expression "secteur général" pour celle d'"enseignement général" et l'expression "secteur professionnel" pour celle d'"enseignement professionnel".

CHAPITRE 1

LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Dans ce premier chapitre, nous traiterons de l'origine de l'étude socio-pédagogique, du cadre de référence qui nous a servi de guide à travers les différentes étapes de l'étude, de l'élaboration du questionnaire, du processus de cueillette des données, de la construction du questionnaire et du contrôle de la validité des résultats. Après avoir posé la question de l'actualité de nos résultats, nous expliciterons quelques-unes des difficultés rencontrées dont certaines ont eu une influence sur notre échéancier de départ. Nous terminons ce chapitre en exprimant notre reconnaissance à l'égard de nos nombreux collaborateurs. Rappelons, pour commencer, nos tentatives de rendre moins sexiste le langage de notre rapport de recherche.

1. Certaines difficultés de la langue française

Nous avons constaté, dès le début du projet, en particulier lors de l'élaboration du questionnaire, que le langage peut, à maints égards, véhiculer et renforcer l'oppression spécifique des femmes. Nous avons, à ce moment, tenté de tenir compte d'un sentiment d'injustice que ressentent de plus en plus de femmes et d'hommes. Si nous nous fions aux témoignages que nous avons reçus, nous avons peut-être bien réussi, même si quelques collaborateurs ad hoc ne s'y reconnaissaient pas, tentant, par exemple, de masculiniser les pages titres du questionnaire et du rapport.

Nos tentatives de rendre la langue française moins "sexiste" en rédigeant notre rapport se sont avérées cependant plus complexes. Nous avons constaté, en particulier, que nous rendions nos textes beaucoup plus lourds et que nous risquions ainsi d'indisposer plusieurs lectrices et lecteurs qui devaient composer avec un contenu parfois difficile d'accès.

Nous[1] nous sentons démunis devant ce problème de rédaction et nous nous excusons auprès des enseignantes quand, dans les volumes déjà publiés, nous avons parlé, et quand dans la présente synthèse, nous parlons d'elles et de leurs collègues masculins, en n'utilisant que des termes masculins, comme ceux d'enseignant ou de répondant.

2. Origine de l'étude socio-pédagogique

L'étude socio-pédagogique auprès des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire du Québec a pris naissance au Service de la recherche (aujourd'hui la Direction de la recherche) du Secteur de la planification du ministère de l'Éducation du Québec à partir de trois propositions formulées par des organismes différents:

- une proposition du Service de la recherche qui s'appuyait sur les travaux de réflexion et de synthèse conduits dans le cadre de la préparation du Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire;

- une proposition de la CEQ, présentée au ministère de l'Éducation en juin 1977, qui invitait ce ministère à entreprendre une étude provinciale sur les besoins en perfectionnement des enseignants;

- une proposition du Service de la formation des maîtres au ministère de l'Éducation qui suggérait de confier au Service de la recherche le mandat de réaliser une étude permettant d'établir le portrait d'ensemble des caractéristiques des enseignants et de leurs besoins généraux en formation et perfectionnement.

---

1. Certains d'entre nous refuseraient la solution que nous avons adoptée il y a 6 ans et écriraient le texte au féminin et au masculin; si nous n'adoptons pas une telle solution aujourd'hui, c'est qu'elle nous forcerait à tout réécrire. Par ailleurs, certains d'entre nous, tout en acceptant la solution retenue dans les volumes de notre rapport, espèrent que la linguistique saura trouver bientôt des solutions satisfaisantes et pratiques pour régler le problème de rédaction mentionné.

3. Élaboration d'un cadre de référence

A partir d'un devis du Service de la recherche qui intégrait certaines des interrogations et des pistes de recherche des propositions mentionnées à la section précédente, nous avons élaboré en janvier 1978 un premier cadre de référence qui fut modifié à mesure que progressait l'élaboration du questionnaire. Nous reproduisons au tableau 1, le cadre de référence adopté avant d'entreprendre l'analyse des données.

Bien que nous ayions suivi une démarche de recherche comparable à la plupart des entreprises dites scientifiques, nous n'avons pu, à cause d'un échéancier déterminé par des contraintes budgétaires, élaborer un cadre théorique, ni effectuer une analyse systématique de tous les écrits pertinents aux sujets que nous allions traiter. Nous avons donc plutôt construit un cadre de référence qui nous a guidés, entre autres, dans la construction du questionnaire et du plan d'analyse des données. Ce cadre s'articulait à partir des propositions décrites précédemment et des nombreuses hypothèses, plus ou moins fondées, que nous avions au départ. Il ne faudrait pas perdre de vue qu'il s'agit davantage d'une recherche descriptive que d'une recherche de vérification d'hypothèses.

4. Le questionnaire et la collecte des données

A partir du cadre de référence et d'une banque de quelque 700 items, nous avons préparé les premières versions du questionnaire. Comme les contraintes de l'échéancier ne permettaient pas de soumettre le questionnaire à un véritable pré-test, nous avons administré la deuxième version du questionnaire à un groupe d'étudiantes et d'étudiants d'un cours de méthodologie de recherche. Nous avons également soumis cette version du questionnaire à quelques professionnels et syndicalistes du monde scolaire, à des chercheurs de la Direction de la recherche, ainsi qu'à quatre chercheurs-consultants choisis à cause de leurs aptitudes à réagir à ce type d'instrument et à son contenu. Les

Tableau 1

Cadre de référence utilisé pour l'analyse des données[1]

I. Variables socio-démographiques

1. Sexe: 101
2. Age: 102
3. État de vie: 103
4. État civil: 104
5. Lieu de résidence actuelle: 105
6. Lieu de résidence au cours de la jeunesse: 106
7. Indicateurs du statut socio-économique d'origine: 107 à 109
8. Nombre d'enfants: 111 à 115
9. Langues maternelle et d'usage: 140, 141

II. Variables socio-culturelles

1. Fréquentation du secteur privé par les enfants du sujet: 116, 117
2. Tâches domestiques et professionnelles et soin des enfants: 119 à 121
3. Engagement social: 125 à 135
4. Appartenance et pratique religieuses: 138, 139

III. Variables socio-professionnelles

1. Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations:

   A. Parents dans l'enseignement: 109, 110
   B. Activités de jeunesse: 123, 124
   C. Choix de carrière: 201, 202
   D. Conjoint(e) dans l'enseignement: 122
   E. Autre emploi avant d'enseigner: 316, 317
   F. Motivation initiale et subséquente: 203, 204, 436 à 442, 915
   G. Déclassification, décertification: 307 à 310
   H. Enseignement à d'autres niveaux: 325, 326
   I. Education des adultes: 327
   J. Métiers parallèles: 136, 137
   K. Engagement syndical: 444, 445
   L. Engagement dans la tâche: 427, 428
   M. Projets d'avenir: 429, 430

1. Les chiffres renvoient aux numéros des items du questionnaire. Les astérisques indiquent que le sens d'un item ou d'une échelle a été inversé.

2. Statut actuel:

A. Enseignement à plein temps ou à temps partiel: 301
B. Années de scolarité (reconnues ou complétées): 305, 306
C. Qualification (légale et autres): 311 à 314
D. Nombre d'années d'expérience: 315
E. Distance géographique de l'école: 329
F. Distance géographique d'un campus universitaire: 234
G. Formation et perfectionnement: 214, 215, 235 à 238

IV. Formation et perfectionnement

1. En général:

A. Facteurs de succès: 205 à 213
B. Évaluation du cadre institutionnel: 509, 744, 902, 935

2. Formation:

A. Évaluation
   a. Connaissances: 216 à 220
   b. Tâches: 221 à 232
   c. Cadre institutionnel: 233
B. Programme idéal: 272 à 278

3. Perfectionnement:

A. Évaluation
   a. Connaissances: 239 à 243
   b. Tâches: 244 à 255
   c. Cadre institutionnel: 256, 260 à 262, 524, 702, 729
B. Conditions pouvant faciliter le perfectionnement: 258 à 262, 729
C. Activités possibles de perfectionnement: 236 à 270, 918
D. Lien entre scolarité et rémunération: 257, 259, 271, 908

V. Tâche et milieu de travail

1. La réalité: dimension objective:

A. la tâche et ses paramètres:
   a. Nombre d'élèves durant l'année: 331
   b. Elèves regroupé(e)s ou pas selon les aptitudes: 334, 335
   c. Matière enseignée: 319 à 322
   d. Temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles le sujet se sent le mieux préparé: 323
   e. Approche utilisée en classe: 336 à 341
   f. Discussion de questions politiques en classe: 611
B. Milieu de travail: palier organisationnel:
   a. Niveau et secteur d'enseignement (général, professionnel): 318

b. Nombre d'élèves dans l'école: 328
c. Circulation des élèves dans les corridors: 332
d. Genre d'école secondaire (général, professionnel): 333
e. École novatrice: 415, 416
f. Structure du pouvoir dans l'école: 423, 425, 426
g. Présence d'un syndicat: 443
h. Contraintes d'horaire et d'autobus: 605 à 607

C. Milieu de travail: palier institutionnel:
a. Employeur: 302
b. Langue de travail dans l'école: 303
c. Secteur (langue et religion) de l'école: 304
d. Milieu socio-économique: 330

2. La réalité: dimension subjective:

A. Satisfaction au travail: 201, 401, 407 à 412, 417 à 422, 431 à 436, 437 à 439*, 440 à 442, 505*, 522*, 722, 724, 749, 904, 920

B. Aliénation:
a. Impuissance: 708*, 731*, 903, 919
b. Isolement: 502, 518, 732*, 923
c. Actualisation: 503, 519, 533, 733*, 754

C. Représentation des agents éducatifs:
a. Élèves: 405*, 521, 531*, 536*, 608, 707*, 734*, 747
b. Parents: 504, 520*, 610*, 736*
c. Professeurs: 609, 714, 715*, 718*, 746*
d. Direction: 704, 911*
e. Ensemble de l'école (climat): 402*, 403*, 404, 406, 415, 737*

D. Syndicalisme enseignant:
a. Évaluation des négociations: 446, 447
b. Militantisme: 448, 449*

E. Divers:
a. Mathématiques modernes: 613, 614
b. Milieu défavorisé: 751

3. L'idéal:

A. La tâche et ses paramètres:
a. Différenciation des tâches: 343, 344, 516*, 612, 706, 726, 832, 835, 838*, 840*, 841
b. Professionnalisme: 839, 849*, 858, 859, 918
c. Individualisme: 511*, 836, 926*, 936*
d. Technologie éducative: 851, 854, 857
e. Professionnel non-enseignant: 527, 843, 930
f. Préférence pour d'autres matières: 324

B. Milieu de travail: palier organisationnel:
a. Organisation pédagogique générale:
- Genre d'école secondaire: 346, 347
- Animation pédagogique: 413, 414
Mixité: 515

- Polyvalence: 602
- Voies: 840

b. Structure du pouvoir: 424 à 426, 906
c. Taille de l'école: 345
d. Niveau: 342
e. Changement: 720*, 735, 748, 912*

C. Milieu de travail: palier institutionnel:
a. Décentralisation: 510, 525, 703*, 833, 834, 848*
b. Relations avec le milieu: 268, 348, 750*, 831, 837, 842, 847, 850, 932
c. La religion et la langue: 349 à 355, 523, 909
d. Écoles privées: 506, 507, 711, 844
e. Budget: 845

VI. Les valeurs éducatives

1. Conception organique de l'éducation[1]:

A. Autonomie: 517*, 528, 529*, 603, 709, 719*, 855, 901*, 922*, 928*, 933
B. Individualisation: 534, 727, 741*, 913, 927
C. Développement de la personne: 512, 701*, 723, 905, 916, 921, 931*
D. Utilitarisme*: 526, 604, 730, 924*, 929
E. Le travail, la réussite*: 513, 530
F. Dogmatisme*: 742
G. Spécialisation*: 501*, 846*, 852*
H. Scolarisation*: 118, 535*, 601, 716*, 744
I. Évaluation et contrôle*: 275, 745*, 752, 848, 858*, 860, 904

2. Conscientisation: 710, 713*, 723, 725, 739, 740, 743, 753, 907, 910, 914*, 917*, 925, 934

3. Égalité des sexes: 705, 712, 721, 738*, 743, 853, 856

4. Égalité des chances: 512, 514*, 526*

5. Orientation face au changement en éducation: 720*, 735, 748, 912*

6. La famille: 508, 728

7. Optimisme: 532, 717*, 801 à 861, (différence entre les réponses de la partie A et celles de la partie B, par item et par sujet).

---

1. Les items de cette dimension ont été choisis en fonction d'un continuum. Ceci n'exclut pas la possibilité d'autres formes de mesure.

VII. L'avenir prévisible

1. Palier de la tâche: 802, 806, 809, 811, 813, 819, 821, 824, 826, 827, 828, 829

2. Palier organisationnel:

   A. Pédagogie: 805, 808, 810, 816, 822, 825, 830
   B. Autre: 823

3. Palier institutionel:

   A. Relation avec le milieu: 801, 807, 817, 820
   B. Décentralisation: 803, 804, 818
   C. Public - privé: 814
   D. Syndicalisme: 812
   E. Budget: 815.

---

réactions des personnes consultées permirent d'effectuer de nombreuses améliorations au questionnaire. La version finale contenait 424 items. Nous avons fait effectuer une traduction anglaise de la deuxième version du questionnaire par une traductrice professionnelle. Les contraintes de notre calendrier n'ont pas permis de faire vérifier l'ensemble de la version finale du questionnaire par une personne de langue anglaise. Des éducateurs du milieu anglophone ont cependant indiqué, après avoir pris connaissance du questionnaire, que celui-ci ne comportait aucune lacune très grave, sauf une question concernant les brevets d'enseignement.

Pour établir la correspondance de la traduction anglaise avec la version originale française, nous avons effectué une étude spéciale que nous détaillons dans le volume 1 et nous avons consulté un spécialiste en méthodologie. Bien que cette étude ne permet pas de remettre en cause la traduction du questionnaire, la validité de la traduction n'est pas pour autant établie. Cependant, nous avons tenu compte de cet état de fait dans le cheminement que nous avons suivi pour l'analyse des données.

La collecte des données fut confiée au Centre de sondage de l'Université de Montréal. Le questionnaire fut mis à la poste les 19 et 23 mai 1978. Afin de garantir l'anonymat des répondants, une carte postale faisait partie de l'envoi; l'enseignant qui répondait au questionnaire le retournait au Centre de sondage dans une enveloppe préadressée et postait séparément la carte postale qui l'identifiait afin de nous permettre de retracer ceux qui n'avaient pas répondu au questionnaire. Tout questionnaire complété et retourné au Centre de sondage demeurait et demeure anonyme. D'ailleurs, il n'existe aucun moyen, tant au ministère de l'Éducation qu'au Centre de sondage, pour retracer le nom d'un répondant, à moins qu'il ait signé volontairement le questionnaire comme ce fut quelquefois le cas.

5. L'échantillon

L'échantillon fut tiré du fichier "maîtres" de l'ex-Service de l'informatique du ministère de l'Éducation en tenant compte de l'existence d'un fichier propre au secteur public et d'un autre propre au secteur privé. Les données, recueillies à l'automne 1977 à l'aide des formulaires Personnel enseignant (secteur public) et Personnel des institutions privées et des écoles gouvernementales, servirent de matière première à la confection de l'échantillon. Le fichier "Maîtres" était constitué de 78 375 dossiers représentant plus de 95% du personnel enseignant aux niveaux pré-collégiaux du Québec. Après s'être assuré de la qualité des informations du fichier "Maîtres", un enseignant sur vingt a été tiré de la population de base, au printemps 1978, en procédant école par école, pour constituer un échantillon de 3 918 enseignants[1].

---

1. L'appendice C du volume 1 décrit le modèle d'échantillonnage utilisé et développé en collaboration avec le Centre de sondage de l'Université de Montréal.

Concernant la représentativité de l'échantillon initial et de ceux qui ont répondu au questionnaire, nous avons effectué les vérifications usuelles. Nous avons constaté qu'il n'existe aucune différence significative ou substantielle entre les enseignants de l'échantillon initial et ceux de la population de base. Nous avons cependant constaté des différences significatives entre les répondants et la population de base sur les trois variables suivantes: la langue maternelle (secteur public), la scolarité reconnue (secteur privé et public) et le niveau d'enseignement (secteur privé). Seules les différences constatées dans le secteur privé pour la scolarité reconnue nous apparaissent substantielles, les enseignants du privé qui ont répondu au questionnaire étant plus scolarisés que ceux de la population de base. Nous avons tenu compte de ces résultats en isolant l'effet combiné de toutes les variables indépendantes dans l'analyse des liens entre celles-ci et les variables dépendantes.

Concernant le taux de participation, soulignons que 2 811 enseignants ont retourné le questionnaire, soit un taux de participation de 73%.

6. Contrôle de la validité des résultats

Un des grands soucis du chercheur est de présenter des résultats valides, c'est-à-dire de s'assurer que les mesures qu'il a effectuées ou les lectures qu'il a faites de la réalité correspondent le mieux possible aux dimensions ou caractéristiques qui font l'objet de son étude.

Pour nous assurer de l'adéquation des questions avec les différentes dimensions de l'étude, nous avons recouru, quand c'était possible et justifié, à plus d'un indicateur ou item pour mesurer une même dimension. Le tableau 1, présenté plus haut, offre des regroupements à priori de plusieurs items. Le volume 2 de notre rapport détaille les vérifications statistiques de certains de ces regroupements.

Plus précisément, il y est question du regroupement de quelque 200 items par la technique de l'analyse factorielle à l'intérieur des variables dépendantes suivantes[1]: les valeurs éducationnelles, la satisfaction au travail, la tâche idéale et le milieu de travail idéal. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats rapportés dans les volumes 4, 5, 6 et 7, nous avons soit effectué d'autres regroupements d'items, soit raffiné ceux déjà constitués. De plus, le volume 2 présente les résultats de nos calculs touchant le degré de précision des mesures utilisées lorsqu'une variable est mesurée à l'aide d'au moins deux items.

Dans l'utilisation des analyses statistiques, nous avons porté une attention particulière à trois problèmes qui peuvent facilement conduire à de mauvaises interprétations. Il s'agit de la distinction à faire entre un lien statistiquement significatif et un lien substantiel ou important, de la question des liens curvilignes et de celle des petites fréquences théoriques lorsque nous utilisons le chi-carré(X^2). Nous avons explicité ces problèmes dans le volume 1 de notre rapport. Pour faciliter la lecture de la synthèse, nous rappelons dans une prochaine section la distinction que nous faisons entre un lien statistiquement significatif et un lien substantiel.

Notre travail de validation des données ne s'est pas arrêté avec la préparation des volumes 1 et 2 de notre rapport. Lors de la préparation des volumes subséquents, nous avons eu l'occasion d'éliminer ou de corriger d'autres sources d'invalidité dans l'un ou l'autre des 424 items du questionnaire.

7. Actualité des résultats

Plusieurs années se sont écoulées depuis la collecte des données en mai et juin 1978. Nous pouvons légitimement nous demander

---

1. Les principaux termes techniques utilisés sont définis à la section 9 du présent chapitre.

si les résultats que nous présentons dans cette synthèse sont toujours d'actualité. Nous sommes d'avis que les données recueillies en 1978 conservent toute leur pertinence à plus d'un titre, d'abord comme base de comparaison pour des recherches postérieures en permettant, entre autres, de repérer chez les enseignants des changements de comportements, d'attitudes ou de valeurs, ensuite comme base pour déduire, compte-tenu des contextes socio-économiques de 1978 et 1984 ou 1985, les caractéristiques actuelles des enseignants en regard de variables qui se prêteraient assez bien à un exercice de déduction ou d'extrapolation et, enfin, comme reflet adéquat des caractéristiques des enseignants relativement à des dimensions où les changements sont à peu près inexistants sur une période de six ou sept ans. Avant de traiter de l'actualité des données d'après ces trois titres, nous allons brièvement discuter de la méthode idéale pour déterminer cette actualité.

Il est évident que, pour établir la pertinence actuelle des données de 1978, nous devrions idéalement retourner auprès des enseignants et réaliser un autre sondage dont l'envergure pourrait être moins grande que celui effectué en 1978. D'ailleurs, il avait été envisagé dès 1978 de réaliser une mise à jour des caractéristiques des enseignants après deux ou trois ans et d'effectuer une autre étude plus approfondie au bout de 5 ans, soit en 1982 ou 1983. Des difficultés dont nous ferons état plus loin n'ont pas permis à la Direction de la recherche de respecter le plan initial de travail. De plus, comme chercheurs, nous avons préféré terminer ce que nous avions commencé avant de plonger dans une autre recherche de petite ou grande envergure, d'autant plus que notre cheminement nous amènerait à questionner les enseignants sur d'autres thèmes que ceux que nous avons abordés dans notre recherche sans pour autant abandonner totalement ces thèmes.

Une analyse des répertoires de projets de recherche en éducation publiés par la Direction de la recherche révèle qu'aucune recherche comparable à la nôtre, du moins sur la plupart des aspects

traités, n'aurait été réalisée au cours des deux ou trois dernières années; ce qui ne permet pas d'établir par comparaison la pertinence actuelle des données de 1978[1].

Cependant, comme base de comparaisons pour des recherches postérieures, les données recueillies en 1978 demeurent et demeureront toujours d'actualité. En traçant le portrait des enseignants en 1978, la Direction de la recherche voulait précisément disposer de données qui lui permettraient, à elle ou à d'autres, de comparer ce portrait avec un autre, postérieur, afin de repérer les tendances, les différences de comportements, d'attitudes, d'opinions et de valeurs qui pourraient caractériser les enseignants. Cette démarche s'inscrivait dans le cadre de la préparation et de l'expérimentation d'indicateurs sociaux ou d'éducation permettant de repérer les orientations probables du système d'éducation sur la base, entre autres, des conceptions éducationnelles préférées et pratiquées par les enseignants [2].

Comme base pour des déductions ou des extrapolations, nos données, du moins certaines, peuvent servir à de telles entreprises visant à caractériser les enseignants de 1984 ou 1985. Pour lire et interpréter les résultats rapportés, il faut alors tenir compte des contextes socio-économiques de 1978 et de 1984 ou 1985. Le lecteur remarquera tout au long de la synthèse que les résultats renvoient à de nombreux débats ou enjeux qui ont caractérisé dans le passé, qui caractérisent actuellement et qui caractériseront pour les prochaines années

---

1. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude sur l'insertion professionnelle des jeunes du secondaire, un sondage réalisé immédiatement après la grève de 1983 par le Collectif de recherche sur les occupations de l'Université de Sherbrooke révèle que les enseignants de l'enseignement professionnel de l'Estrie (N = 349 à 354, selon les questions) demeuraient très satisfaits; ce qui correspond à ce que nous avions observé en 1978 pour l'ensemble des enseignants du Québec (voir le chapitre 6 ainsi que le volume 5 et le volume 11).

2. Cette démarche était associée à une autre plus théorique et de nature prospective; voir à ce sujet Y. Bertrand et P. Valois, 1982.

l'éducation au Québec. Ces débats s'articulent, entre autres, autour de la restructuration scolaire, de l'enseignement privé, de la confessionnalité des écoles, de l'éducation en milieux défavorisés, de la participation des parents, de ce que constitue une "éducation de qualité", de l'engagement des enseignants dans leur tâche, de leur satisfaction, de leur motivation et de leur idéologie éducationnelle. Ces enjeux se posent avec encore plus d'acuité que le Québec est plongé, dans une crise économique (on commence à en sortir à peine) qui s'accompagne d'une baisse démographique au palier des écoles, de restrictions budgétaires, d'une remontée du conservatisme ou du néo-libéralisme en Amérique du Nord, d'une nostalgie chez plusieurs de l'"éducation de l'essentiel" (lecture, écriture, calcul). Face aux débats mentionnés, nous sommes d'avis que nos données conservent toute leur actualité et qu'elles peuvent servir de base pour dégager des caractéristiques chez les enseignants de 1984 sous au moins certains aspects. Par exemple, lorsque nous parlons de la dimension extrinsèque de la satisfaction au travail, le lecteur se souviendra qu'en 1978, la question de la mise en disponibilité était à peine une préoccupation, qu'on ne parlait pas du gel des salaires (on verra que 85% des enseignants étaient à l'époque satisfaits de leur salaire). Il est donc possible pour le lecteur en tenant compte, d'une part, du contexte de 1978 et des réponses des enseignants à ce moment-là et, d'autre part, du contexte socio-économique actuel, de réajuster lui-même les résultats à partir de ses propres hypothèses et de sa perception des événements.

Enfin, comme reflet de certaines caractéristiques actuelles des enseignants, nos données conservent également leur pleine pertinence. Il y a des comportements, des attitudes, des valeurs qui prennent plus de cinq ans à se modifier parce qu'ils sont ancrés dans la quotidienneté d'une culture déterminée en grande partie par son insertion dans les sociétés industrielles valorisant le progrès économique. Il ne faut pas oublier que l'école est dans une large mesure le reflet du type de société dans lequel nous vivons. Nous aurons d'ailleurs l'oc-

casion plus loin de constater que le peu d'ouverture au changement manifestée par les enseignants en 1978 ne rendra pas caduque, même dans un proche avenir, certaines des constatations rapportées dans la présente synthèse, d'autant plus qu'entre le discours des enseignants, d'une part, et la pratique, d'autre part, il y a parfois un fossé qui semble difficile à franchir.

En 1978, les enseignants accordaient une grande importance à leur autonomie et ils témoignaient d'une relation difficile avec les parents et les élèves et de leur sentiment d'impuissance à l'égard des orientations du système scolaire. Rien ne nous laisse soupçonner que ces préoccupations se soient atténuées profondément.

Dans les chapitres traitant des caractéristiques démographiques et professionnelles, le lecteur devra se rappeler la période de la collecte de données; par exemple, l'âge moyen des enseignants a sûrement augmenté depuis 1978 à cause du très petit nombre de jeunes qui accèdent à la profession enseignante (CSE, 1984). Dans un autre ordre d'idée, le jugement bouleversant des enseignants à l'égard de leur formation initiale doit être encore très actuel puisqu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants nouveaux pour modifier ce jugement. Cependant, quant à l'évaluation du perfectionnement, nous ne possédons pas d'indices pour affirmer que le jugement des enseignants serait le même en 1984 que celui fait en 1978, jugement qui était passablement négatif.

8. L'échéancier de départ

A l'origine du projet en janvier 1978, nous avions prévu terminer l'analyse et la rédaction des neuf volumes au bout de deux ans et demi, soit à l'été 1980. D'abord, il faut dire que nous avions sous-estimé l'ampleur de la tâche. Cependant, il y a d'autres facteurs plus importants qui expliquent les retards. Sans compter les problèmes méthodologiques, théoriques et conceptuels, voire même épistémologi-

ques, inhérents à une telle entreprise, nous avons dû composer avec des conditions de travail où nous n'avons pu être à plein temps tous les quatre; certains d'entre nous étaient en même temps engagés dans d'autres projets de recherche ou d'autres activités professionnelles.

Il va sans dire que la grève qui a affecté le Service de l'informatique lors des négociations de 1979 a complètement bousillé notre échéancier. Les contrats reliant certains d'entre nous au ministère de l'Éducation se sont terminés avant que nous puissions reprendre contact avec nos données, rendues inaccessibles à cause de la grève. Chacun reprenant ses occupations respectives, nous avons dû compléter les travaux d'analyse et de rédaction dans une bonne mesure comme "bénévoles", c'est-à-dire sur notre temps ou lors des périodes de chômage de l'un d'entre nous.

Il ne faudrait pas oublier les débats, voire même les prises de positions contraires, qui ont caractérisé notre cheminement comme équipe. D'ailleurs, nous en avons fait part dans le premier chapitre du volume 4 traitant des valeurs des enseignants; ces débats expliquent en partie pourquoi ce volume a paru après le cinquième et le sixième; ils expliquent aussi une partie des retards.

De plus, certains d'entre nous ont dû être engagés dans des analyses dites "secondaires" (c'est-à-dire qui ne faisaient pas partie du plan initial d'analyse) à partir des données de l'enquête de 1978, et portant sur les enseignants de sciences et sur les enseignants de l'enseignement professionnel; il s'agit des volumes 10 et 11. Bien que ces travaux peuvent s'ajouter aux volumes prévus au point de départ, ils ont eu certes une influence sur la publication tardive des volumes 7 et 8.

Bien que les modifications à notre échéancier de départ posent le problème de l'actualité des données synthétisées dans le présent volume, il n'en demeure pas moins qu'elles nous ont permis de

prendre nos distances devant certains types d'analyse statistique et de présenter dans les volumes 4, 5, 7 et 8 des interprétations certes plus nuancées qu'elles ne l'auraient été si nous avions pu respecter notre échéancier de départ.

9. Notes méthodologiques et définition de termes techniques

Nous avons explicité la méthodologie de notre étude d'abord dans les volumes 1 et 2 de notre rapport de recherche et, ensuite, dans les volumes subséquents quand c'était nécessaire à la compréhension de notre démarche de recherche. Sans présenter en détail notre méthodologie, nous allons cependant en rappeler quelques éléments essentiels et clarifier en même temps certains termes qui peuvent apparaître un peu trop techniques et ainsi faciliter la lecture et la compréhension de la présente synthèse.

Une variable, une hypothèse, une théorie

Nous écrivions dans le volume 3 qu'un des aspects de la science consiste à étudier les relations entre des variables. Une variable est un concept ou terme qui peut prendre plusieurs valeurs numériques ou plusieurs états. L'étude scientifique procède souvent par hypothèse, c'est-à-dire "une explication provisoire d'une relation ou une supposition de l'existence d'une relation" entre des variables[1]. Elle engendre parfois une théorie, c'est-à-dire "un énoncé des relations qui existent entre des concepts"[2]. Dans l'élaboration des hy-

---

1. Selltiz, Wrightsman, Cook, 1977, p. 568.

2. Idem, p. 571.

pothèses comme dans la systématisation de la théorie, nous utilisons les termes "variable indépendante" et "variable dépendante".

La variable indépendante est celle qui ne dépend pas d'autres variables, qui vient avant les autres d'un point de vue temporel ou celle qui est la cause dans le cas d'un schéma d'explication causal. En parlant de variable indépendante, nous allons recourir parfois à l'expression "prédicteur objectif" comme, par exemple, l'âge, la scolarité ou le sexe ou à celle de "prédicteur subjectif" qui touche au domaine des attitudes, des sentiments et des valeurs.

La variable dépendante est celle qui dépend d'autres variables la précédant soit d'un point de vue temporel, soit d'un point de vue causal. Par exemple, ainsi que nous le verrons plus loin, la pratique religieuse chez les enseignants dépend ou est fonction, du moins en partie, de leur âge. Dans ce cas-ci, la pratique religieuse est la variable dépendante (celle dont on cherche à expliquer la dispersion des réponses) et l'âge est la variable indépendante (celle à qui l'on donne le statut de cause). Il tombe, en effet, sous le sens que si l'âge peut influencer la pratique religieuse (les jeunes pratiquant moins que les plus âgés), l'inverse est peu probable et à moins de miracles, la pratique religieuse ne rajeunit pas ni ne fait substantiellement vieillir les gens. Il n'est évidemment pas toujours aussi facile d'établir un lien de causalité entre deux variables que ne le suggère cet exemple.

La transformation de certaines variables

Pour les besoins de nos analyses, nous avons dû procéder à certains regroupements des catégories de réponses prévues au questionnaire ou ajoutées en cours de codification. C'est ainsi que pour la langue d'usage, les quatre catégories de départ (le français, l'anglais, les deux, autre) ont été ramenées à deux (le français et l'an-

glais). La procédure de regroupement est explicitée à l'appendice A du volume 3.

Pour la variable "secteur d'enseignement", le regroupement des catégories a été le suivant: les catégories "commission scolaire intégrée" et "commission scolaire locale" ont été fusionnées en une seule catégorie nommée "secteur d'enseignement public"; la catégorie "institution privée" est demeurée intacte, étant simplement renommée "secteur d'enseignement privé".

La variable "niveau d'enseignement" a été recodée de la façon suivante: d'une part, les catégories "maternelle (4 ans)", "maternelle (5 ans)"[1], "premier cycle du primaire", "deuxième cycle du primaire", "enfance exceptionnelle ou classes spéciales au primaire" ainsi que la catégorie "primaire" (une nouvelle catégorie créée lors de la codification) ont été fusionnées en une seule catégorie nommée "niveau d'enseignement primaire"; d'autre part, les catégories "secondaire I et II: secteur général", "secondaire III, IV, V: secteur général", "secondaire II, III, IV: secteur professionnel court", "secondaire III, IV, V: secteur professionnel long", "enfance exceptionnelle ou classes spéciales au secondaire" ainsi que la catégorie "secondaire" (une nouvelle catégorie créée lors de la codification) ont été regroupées en une seule, nommée "niveau d'enseignement secondaire".

Les secteurs d'enseignement

Lorsque nous effectuons des comparaisons ou que nous cherchons à repérer les liens entre le secteur public et le secteur privé, nous ne tenons compte que des enseignants oeuvrant au secondaire. Un

---

1. Les catégories "maternelle (4 ans)" et "maternelle (5 ans)" ne regroupaient que 3% des enseignants.

peu plus de 80% des enseignants du privé rejoints par notre enquête sont concentrés au secondaire, alors que les répondants du secteur public sont à peu près également répartis entre le primaire (42%) et le secondaire (52%). Cela signifie que, lorsque nous comparons les réponses des enseignants des secteurs privé et public, sans tenir compte du niveau d'enseignement, nous comparons en fait, les réponses des enseignants du primaire et secondaire publics à celles des enseignants du secondaire privé. De plus, comme seulement 37 enseignants ont déclaré enseigner au primaire privé, représentant à peine 3% de l'ensemble de la porulation rejointe par notre enquête, nous avons décidé de ne pas comparer ces 3% aux 97% du secteur public.

L'inférence statistique et l'importance des liens entre les variables

L'inférence statistique est un processus par lequel on détermine à partir de tests d'inférence ou de signification les risques d'attribuer ou de généraliser à une population des descriptions faites à partir d'un ou des échantillons tirés de la population. Concernant la question des tests d'inférence statistique abordée dans le volume 1 (pp. 40-43), nous nous sommes graduellement aperçus que ces tests donnent au chercheur et au lecteur une impression illusoire d'objectivité et d'assurance en dégageant des liens dits "statistiquement significatifs" qui sont, règle générale, dépendants de la grosseur de l'échantillon. Soulignons qu'il nous paraît futile d'exprimer nos résultats en fonction de l'inférence statistique; avec 2 800 répondants, de nombreux liens "significatifs" sont tout simplement insignifiants. Nous avons donc choisi de ne pas rapporter dans la plupart des volumes de notre rapport et dans la présente synthèse les résultats de ces tests pour insister sur la force ou l'ampleur des liens entre les variables analysées. Nous avons pu d'ailleurs observer une matrice de corrélation (tableau C1 de l'appendice C du volume 1) où tous les coefficients, à l'exception de deux, sont statistiquement significatifs à un seuil de probabilité d'erreur de 5%. Traiter des coefficients de 0,03 et 0,04 (en valeur absolue) de façon différente, le premier (0,03) n'é-

tant pas statistiquement significatif et le deuxième (0,04) l'étant, et traiter des coefficients de 0,04 et 0,52 sur un même pied, les deux étant statistiquement significatifs, est un indice révélateur des absurdités auxquelles peut entraîner l'utilisation, sans discernement, de l'inférence statistique[1]. Il faut d'ailleurs se rappeler que le test de signification ne nous dit rien sur l'ampleur du lien entre les variables, particulièrement lorsque le nombre de répondants est élevé, comme c'est le cas avec la présente étude.

Bien que nous ne rapportons pas les résultats des tests de signification, comme le chi-carré (X^2), nous les avons cependant calculés pour déterminer, dans un premier temps, si l'association ou le lien entre des variables était statistiquement significatif ou pas. Lorsque le résultat était négatif, compte tenu du nombre élevé d'observations en notre possession, nous avons considéré le lien comme inexistant ou négligeable. Dans le cas contraire, nous avons examiné, dans un deuxième temps, divers autres indices ou coefficients (terme expliqué plus bas) pour déterminer si le lien statistiquement significatif était également substantiel ou important.

Sans tomber dans l'absolu, nous qualifions de substantiel un lien dont le coefficient est égal ou supérieur à 0,30, de sensible ou appréciable lorsque le coefficient est inférieur à 0,30 mais égal ou supérieur à 0,15 et de minime ou faible lorsque le coefficient est inférieur à 0,15.

Rappelons qu'un lien de l'ordre de 0,30, même si nous le qualifions de substantiel, laisse beaucoup de place à diverses sources pour expliquer la dispersion des répondants relativement à deux varia-

---

1. Pour une critique de l'inférence statistique, voir Ronald P. Carver, 1978.

bles ou plus. En mettant au carré un coefficient de l'ordre de 0,30 ($0,30^2$), nous obtenons une valeur (0,09) indiquant que seulement 9% de la variance commune à deux ou plusieurs variables se trouve alors expliquée et que 91% de la variance s'expliquerait par d'autres sources. Encore une fois, il ne faut pas tomber dans l'absolu en utilisant cette procédure proposée par certains statisticiens, à tort ou à raison; elle peut cependant nous aider à relativiser certains résultats. Nous préférons pour notre part insister sur le fait que la dispersion des sujets par rapport à l'une ou à l'autre des variables est sûrement attribuable à plusieurs autres sources fort importantes, sources que nous n'avons pas eu l'occasion de mesurer, et qui, peut-être, sont difficilement mesurables.

Les coefficients de corrélation sont des mesures numériques qui, en valeur absolue, varient habituellement de - 1,00 à 1,00 ou de 0,00 à 1,00. Ils permettent d'apprécier la force ou l'ampleur de la relation entre deux ou plusieurs variables et de la qualifier, en ce qui concerne la présente étude, de substantielle, de sensible ou de faible. Une corrélation peut être positive lorsque les variables varient dans le même sens; les coefficients de corrélation sont alors positifs et précédés du signe plus (+) qui est généralement omis. Elle est négative lorsque les variables varient en sens opposé; les coefficients sont alors négatifs et habituellement précédés du signe moins (-).

Comme il existe plusieurs niveaux de mesure, nous avons choisi les coefficients en fonction de leur adaptation à différentes échelles: nominales lorsque nous avons simplement nommé chaque catégorie; ordinales lorsque nous avons classé les enseignants d'après leur rang par rapport à une certaine caractéristique mais ne permettant pas de déterminer dans quelle mesure ou selon quels écarts ils diffèrent

les uns des autres[1]; à intervalles lorsqu'il est possible de situer les gens sur une échelle ordinale en fonction d'une caractéristique tout en mesurant précisément les écarts qui les séparent par rapport à cette caractéristique.

Les coefficients de corrélation que nous avons utilisés pour mesurer l'ampleur de la relation entre deux ou plusieurs variables et qui sont rapportés dans la présente synthèse sont:

- le coefficient de corrélation de Pearson (r) qui mesure le degré de linéarité d'une relation; une relation linéaire entre deux ou plusieurs variables peut se représenter par une équation du premier degré (y=a+bx);

- le coefficient de contingence (c) qui, sans être un coefficient de corrélation à proprement parler, estime l'ampleur de la relation entre des variables nominales; ce coefficient est sensible au nombre d'entrées qui compose un tableau de sorte que, par exemple, avec un tableau à double entrées, (2 X 2) le c atteindra un maximum de 0,707 comme indicateur d'une relation parfaite et de 0,894 dans le cas des tableaux à cinq entrées (5x5); on ne peut donc comparer entre eux les coefficients de contingence relatifs à des tableaux composés d'un nombre différent d'entrées; nous nous sommes assurés aussi dans nos analyses que les coefficients de contingence rapportés (qui sont fonction du X^2) ne soient pas artificiellement gonflés par la présence de petites fréquences théoriques;

- le coefficient êta qui tient compte de l'existence d'une relation curvilinéaire, c'est-à-dire pouvant être représentée par une courbe;

---

1. Les échelles ordinales sont souvent traitées comme des échelles d'intervalles en considérant les écarts comme constants, de sorte que des coefficients propres aux échelles d'intervalles puissent être utilisés pour ce niveau de mesure. De Landsheere (1979:86) rapporte qu'une telle façon de faire serait justifiée.

abstraction faite de la linéarité de la relation, le coefficient êta est l'équivalent du coefficient de corrélation de Pearson; le coefficient êta n'indique pas ceperdant si la relation est positive ou négative;

- le coefficient bêta qui aussi n'indique pas si la relation est positive ou négative et qui, étant l'équivalent d'un coefficient de corrélation partielle, témoigne de la force du lien entre deux variables, une fois neutralisé ou isolé l'effet d'une ou de plusieurs variables indépendantes, expression que nous allons maintenant expliciter.

Isoler l'effet de

Nous avons vu que l'existence d'un lien entre deux variables se vérifie par un test de signification comme le X^2 et que l'ampleur du lien s'exprime par un coefficient de corrélation. Lorsque les chercheurs soupçonnent qu'une troisième variable affecte les deux premières étudiées, ils vérifient l'existence et l'ampleur du lien entre cette troisième variable et les deux premières en analysant à l'aide de tests appropriés un tableau croisé regroupant les trois variables. Cette analyse constitue l'isolement de l'effet de la troisième variable. Par exemple, nous avons remarqué que les femmes ont, de façon appréciable, une représentation positive des élèves et que les hommes en ont une négative. Si nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, nous nous apercevons que cette variable est celle dont le lien statistique se maintient; ce qui veut dire que les enseignants et enseignantes du secondaire ont une représentation négative des élèves, alors qu'au primaire elle est positive. La différence observée entre les hommes et les femmes était due au fait qu'il y a plus d'hommes au secondaire qu'au primaire. Autrement dit, les hommes et les femmes d'un même niveau ne se différencient pas quant à la représentation qu'ils ont des élèves. Pour isoler l'effet de toutes les variables dites indépendantes soumises à l'analyse et de leur interaction, nous avons recouru systématiquement à l'analyse de classification multiple, définie plus bas.

Analyse univariée, bivariée et multivariée

Lorsque nous parlons d'analyse univariée, nous indiquons par là que nous ne traitons que d'une variable à la fois, par exemple, le nombre d'enseignants au primaire. Avec l'analyse bivariée, nous traitons deux variables à la fois, par exemple, la relation entre l'âge et la pratique religieuse. Comme son nom le laisse deviner, l'analyse multivariée traite de plusieurs variables à la fois. L'analyse de classification multiple et l'analyse factorielle que nous allons maintenant expliciter sont des techniques d'analyse multivariée que nous avons utilisées.

L'analyse de classification multiple

Technique d'analyse multivariée, l'analyse de classification multiple produit plusieurs statistiques intéressantes et utiles. Elle produit d'abord une moyenne pour chaque catégorie de variables indépendantes et un êta, coefficient qui indique, comme nous l'avons signalé plus haut, la force du lien entre une variable indépendante et une variable dépendante. L'analyse de classification multiple produit aussi des bêta, c'est-à-dire des coefficients de corrélations partielles, témoignant de la force du lien entre deux variables une fois isolé l'effet d'une ou de plusieurs variables indépendantes. Enfin, ce type d'analyse nous donne un coefficient de corrélation multiple entre la variable dépendante, d'une part, les variables indépendantes et les interactions entre les variables indépendantes, d'autre part.

L'analyse de classification multiple est évidemment très utile ne serait-ce que parce qu'elle nous permet de voir le véritable lien entre deux variables, une fois isolé l'effet d'autres variables. Par exemple, elle peut dire si les années d'expérience dans l'enseignement sont reliées à telle attitude ou valeur, une fois isolé l'effet de l'âge des sujets ou une fois isolé l'effet de plusieurs variables comme

l'âge, le sexe, le niveau d'enseignement. L'ensemble de nos analyses corrélationnelles et l'ensemble des coefficients de corrélation rapportés sont fondés sur l'analyse de classification multiple.

L'analyse factorielle

L'analyse factorielle est une méthode que nous avons utilisée pour regrouper les items ou les variables soumis à l'analyse afin de dégager à partir de leurs intercorrélations des facteurs ou sous-groupes d'items qui causent ou expliquent les corrélations. Le regroupement peut se faire de façon orthogonale, c'est-à-dire qu'il y a peu ou pas de liens entre un sous-groupe d'items et un autre sous-groupe. Les items constitutifs des différents groupes sont pondérés indiquant ainsi leur importance relative les uns par rapport aux autres; cette pondération est indiquée par un coefficient de saturation. Le volume 2 porte sur l'analyse factorielle et la constitution de variables indépendantes utilisées dans les volumes subséquents de notre rapport.

Précisons que sans rejeter l'utilité de l'analyse factorielle, nous avons pris nos distances par rapport à celle-ci en travaillant, entre autres, avec des facteurs non orthogonaux, c'est-à-dire avec possibilité de liens entre les sous-groupes d'items d'un même ensemble. Nous avons donc distingué, d'une part, dimensions et, d'autre part, facteurs. Lorsque nous dégageons des pourcentages à l'aide d'une simple addition des réponses aux items constitutifs des sous- groupes d'items, nous qualifions alors ces sous-groupes de dimensions; ce qui nous permet en même temps d'effectuer des analyses de corrélation entre ces sous-groupes ou dimensions signifiant alors que les regroupements ne sont pas nécessairement orthogonaux ou sans lien. Nous conservons, cependant, l'expression "facteur" pour indiquer que les regroupements d'items sont le résultat d'une opération complexe qui les rend, théori-

quement, indépendants les uns par rapport aux autres, ne pouvant alors être mis en corrélation. De plus, lorsque nous parlons de score global ou de facteur global, nous renvoyons aux résultats d'analyses factorielles dans lesquelles nous n'avons demandé qu'un seul facteur.

Précisons que le nombre d'items de chaque dimension d'un ensemble d'items ne correspond pas nécessairement à celui que nous retrouvons dans le volume 2. Nous avons choisi d'éliminer les items communs à deux dimensions en les conservant dans une seule dimension selon l'importance de leurs coefficients de saturation. Nous avons également éliminé des items qui affaiblissaient le degré de cohésion d'une dimension.

Les astérisques

A chaque fois que le lecteur rencontrera un astérisque, il devra se rappeler que le sens de l'item ou de la dimension a été inversé. D'une part, nous avons inversé les points de l'échelle d'un item dont l'énoncé a un sens contraire à celui de la dimension à laquelle il appartient. D'autre part, nous avons aussi inversé le sens d'une dimension quand il était contraire au sens de l'ensemble des items d'où la dimension était tirée.

10. Remerciements

La recherche est de plus en plus une entreprise collective. Elle exige la collaboration de plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires; la nôtre n'échappe pas à cette tendance. Il nous importe de souligner la contribution de toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche: tous les enseignants qui ont eu la patience et le courage de répondre à un questionnaire de 424 items; NORMAN RYAN, ex-directeur de

la Direction de la recherche au Secteur de la planification du ministère de l'Éducation (maintenant directeur général de la Direction générale du développement pédagogique), qui nous a confié le projet de recherche et qui, tout en supervisant sa réalisation, a respecté notre autonomie de chercheurs; GÉRARD LÉTOURNEAU, adjoint au directeur, JEAN-PAUL BROUDEHOUX, ex-directeur et Jacques Babin, directeur de la Direction de la recherche qui nous ont facilité la réalisation des dernières phases de notre étude; le Centre de sondage de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, madame LESAGE et son équipe de téléphonistes, ROGER LAPIERRE, chercheur, et VICTOR TREMBLAY, directeur du Centre et consultant pour l'échantillonnage; ROD ELKIN, PHYLLIS McRAE, DOUGLAS C. NOON-WARD et CLAUDE PALMIERI du milieu syndical, consultés à quelques reprises; CLAUDE CHARBONNEAU qui a facilité nos contacts avec le milieu syndical; ROBERT AYOTTE, LÉON BERNIER, GÉRALD BOUTIN, RÉGENT FORTIN, RÉGINALD GRÉGOIRE, JACQUES LAMONTAGNE, ARTHUR MARSOLAIS et CLAUDE TROTTIER, qui ont accepté de critiquer la deuxième version du questionnaire, et BETTY HOWELL qui l'a traduite; l'Université de Montréal, qui a facilité le détachement d'un des trois chercheurs en plus de fournir certains services techniques; les informaticiens de l'ex-service de l'informatique du ministère de l'Éducation, spécialement ANDRÉ LACHANCE, MARCEL LACHANCE, LISE LAROUCHE et LUC VACHON; MICHEL TRAHAN de l'Université de Montréal, qui a aidés à résoudre des problèmes d'ordre méthodologique; LUCIE PAQUET- LALIBERTÉ, du comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., que nous avons consultée concernant la dimension intitulée "Égalité des sexes"; LOUISE COTÉ, LUC DROUIN, JOCELYNE MAGEAU, REINE PINSONNEAULT, qui ont travaillé à la constitution de la banque des données; THÉRÈSE-ANNETTE FAUCHER qui a lu diverses versions de nos volumes et dont les commentaires ont été grandement appréciés et qui, ainsi que CAROLE AUDET, a recueilli une documentation abondante et pertinente sur le thème de l'étude; YVON BOUTET, qui a assuré l'impression des questionnaires et des volumes du rapport de re-

cherche et supervisé les travaux graphiques; JEAN GAGNÉ qui a réalisé la présentation graphique de la page couverture des questionnaires et celles des figures; le Service général des communications qui a assuré la préparation des maquettes de la page couverture des volumes du rapport de recherche; ALAIN DURAND et JEAN-RENÉ PARÉ du Secrétariat du Secteur de la planification du ministère de l'Éducation qui se sont occupés des questions administratives et budgétaires avec une extraordinaire efficacité; MICHEL GAGNÉ, PAULE ÉMOND, CARMEN GENDRON, SOPHIE VALOIS, LILIANE VALLÉE, GENEVIÈVE GAGNON, MICHEL BREAULT et RICHARD MORIN, qui nous ont prêté main-forte durant les dernières phases du projet; soulignons l'efficacité et la qualité du travail accompli par JOSIANE BASQUE, MARIE BOURQUE, LISE COUTU, MICHELINE FILLION, CLAIRE VÉZINA, SYLVIE PERREAULT, LUCIELLE GINGRAS, JACQUELINE GIGUÈRE, DORIS BERTHELOT et MARLÈNE TREMBLAY, secrétaires; enfin, nous remercions tous ceux et celles qui ont pu apporter une contribution à la présente recherche et que nous avons pu oublier.

FIN

CHAPITRE 2

CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES ET SOCIO-CULTURELLES

Nous décrivons dans ce chapitre les principales caractéristiques démographiques et socio-culturelles du personnel enseignant du Québec. Avant d'aborder le domaine plus subjectif des attitudes, des valeurs et des perceptions des enseignants, nous procédons dans un premier temps à une description du personnel enseignant par rapport à un ensemble de caractéristiques objectives. Ce portrait est brossé d'abord en fonction des quatre variables de base suivantes: le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public, au secondaire) et la langue d'usage (française et anglaise).

Les sections subséquentes sont entièrement consacrées à la description et à l'analyse des caractéristiques démographiques et socio-culturelles des enseignants. La plupart des variables analysées dans ce chapitre réapparaissent sous forme de variables indépendantes, de prédicteurs et de corrélats dans le cadre des analyses rapportées dans les chapitres subséquents. Il nous a semblé nécessaire, dans un premier temps, de les décrire en elles-mêmes et d'en élucider les interrelations afin d'en comprendre la signification et la portée d'ensemble.

1. Les variables de base de l'étude

Nous avons retenu, comme variables de base de l'étude, le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public) et la langue d'usage (française et anglaise) des répondants. Ces variables constituent ce que l'on appelle

parfois des variables lourdes qui sont utiles pour prédire le score d'un individu sur une question ou une échelle donnée et qui ont un pouvoir assez grand d'explication de la variation des réponses et de prédiction des attitudes et des comportements. Nous verrons que ces variables sont, en effet, "lourdes", mais pas pour toutes les variables dépendantes de notre étude. Leur capacité d'explication varie d'une question à l'autre et d'un thème d'analyse à l'autre. Rares sont les liens substantiels ($\geq 0,30$).

Ces quatre variables peuvent être aussi utiles dans un contexte d'analyse et d'élaboration de politiques éducationnelles. A l'heure des revendications spécifiques aux femmes, il est certainement pertinent de scruter systématiquement les similitudes et les différences entre les enseignantes et les enseignants du Québec. Par ailleurs, certains renseignements ne prennent tout leur sens que si nous les découpons par niveau d'enseignement. L'intérêt pour l'analyse des données en fonction du secteur d'enseignement est lui aussi réel. Il semble utile et pertinent de dégager les similitudes et les différences entre les deux secteurs d'enseignement. La pertinence de la langue d'usage n'échappe à personne. Le système scolaire québécois comprend des écoles françaises et des écoles anglaises[1].

Des 2 798 enseignants joints par notre enquête en 1978, 64% étaient des femmes et 36% des hommes; 93% des répondants travaillaient dans des écoles publiques, alors que 7% étaient à l'emploi d'une institution privée. D'autre part, 46% enseignaient au primaire et 54% au secondaire. Enfin, 88% déclaraient avoir le français comme langue d'usage et 12% se disaient anglophones.

Nous avons observé que la proportion des hommes et des femmes oeuvrant dans l'enseignement varie de façon substantielle en fonc-

---

1. Notons qu'il existe un lien très fort entre la langue maternelle et la langue d'usage des enseignants ($C = 0,66$) de même qu'entre la langue du milieu de travail et la langue d'usage ($C = 0,65$).

tion du niveau d'enseignement (C = 0,41). Le primaire constituait le lieu de travail d'une forte majorité de femmes (87%), alors que les hommes étaient surreprésentés au secondaire (57%). En effet, le primaire n'attirait que très peu d'hommes (13%), alors que le secondaire avait tout de même 44% de son personnel enseignant de sexe féminin; on était à ce niveau plus proche d'une égale représentation des hommes et des femmes. Dans l'ensemble, l'enseignement primaire et secondaire constituait et constitue encore aujourd'hui un "métier féminin" (64% d'enseignantes) quoiqu'on puisse remarquer de 1965-66 à 1978, année de collecte de nos données, une légère masculinisation du corps enseignant[1].

Dans le secteur privé, 81% des enseignants oeuvraient au secondaire et à peine 19% dans une école primaire. Dans le secteur public, si, en 1965-66, on trouvait plus d'enseignants oeuvrant au primaire (57%) et si, en 1971-72, l'égalité existait entre les deux niveaux d'enseignement[2], nos données indiquent qu'en 1978, il y avait légèrement plus d'enseignants au secondaire (52%) qu'au primaire (48%).

Le secteur d'enseignement privé avait un personnel enseignant un peu plus masculin que le secteur public, les deux secteurs ayant néanmoins un corps enseignant majoritairement féminin. Si nous avons constaté une proportion plus élevée d'hommes dans le secteur privé que dans le secteur public, cela s'explique par le fait que le secteur privé s'est davantage développé au secondaire. D'ailleurs, le lien entre le sexe et le secteur d'enseignement disparaît lorsque nous isolons l'effet de la variable "niveau d'enseignement". La relation en-

---

1. Voir le volume 3 de notre rapport (p. 25) et les travaux de Lavoie (1974) et de Dufour et la Haye (1978) sur l'évolution démographique du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec.

2. Y. Lavoie (1974:25).

tre le sexe et le secteur d'enseignement n'existe, à première vue, que parce que le secteur privé est surtout concentré au secondaire et qu'à ce niveau, il y a plus d'hommes que de femmes. C'est donc dire qu'il n'y avait pas de différence entre les secteurs privé et public quant à la distribution des enseignantes et enseignants au primaire et au secondaire.

Si le sexe, le niveau et le secteur d'enseignement étaient reliés les uns aux autres, la langue d'usage n'était pas associée à ces variables.

2. Le portrait démographique des enseignantes et enseignants du Québec

Les variables utilisées pour brosser le portrait des enseignants sont les suivantes: l'âge, l'état de vie, l'état civil, le lieu de résidence actuel, le lieu de résidence au cours de la jeunesse, le niveau de scolarité atteint par le père et la mère des enseignants et le statut socio-économique, le nombre d'enfants et la langue maternelle.

2.1 Age

L'âge moyen des enseignants serait actuellement d'environ 42 ans; au moment de l'enquête en 1978, il était d'environ 38 ans. Près de la moitié (48%) du personnel enseignant avait alors entre 30 et 39 ans, tandis que 19% avait moins de 30 ans et 33% plus de 40 ans. Si l'on regroupe les enseignants en deux catégories d'âge à peu près égal, on observe que 46% avait 34 ans ou moins et 54% plus de 35 ans. Si l'on compare nos données sur l'âge ainsi que l'hypothèse d'un âge moyen

de 42 ans en 1983 avec les données de Lavoie[1] pour les années 1965-66 à 1970-71, on s'aperçoit que le personnel enseignant du Québec a considérablement vieilli. En 1970-71, au primaire, la moyenne d'âge était pour les hommes de 29 ans, et pour les femmes, de 32 ans. Au secondaire, pour la même année, elle était de 31 ans pour les hommes et de 32 ans pour les femmes. Dans notre enquête, la moyenne d'âge pour les hommes était de 37 ans et pour les femmes, de 38 ans; ces moyennes d'âge doivent se situer actuellement entre 40 et 43 ans.

2.2 État de vie

La très grande majorité des répondants étaient laïcs (92%). A peine 8% déclaraient être religieux. La proportion des religieuses (70%) était légèrement plus élevée que la proportion des femmes laïques(63%). Par ailleurs, les religieux étaient proportionnellement davantage présents dans le secteur privé où ils formaient 29% du personnel, soit une proportion cinq fois plus grande que dans le secteur public.

2.3 État civil

Les enseignants mariés comptaient pour 69% de l'ensemble; parmi ceux-ci 64% se déclaraient légalement mariés et 5% disaient cohabiter. Les célibataires constituaient 26% de l'ensemble. Notons que 4% des répondants déclaraient être séparés ou divorcés de leur conjoint et que seulement 2% vivaient un état de veuvage.

---

1. Lavoie (1974: 42-43).

2.4 Lieu de résidence actuel

Au moment de la collecte des données en 1978, tout près du tiers (32%) des enseignants habitaient la région métropolitaine de Montréal. Si nous incluons la région de Québec, la proportion de ceux qui habitaient les grands centres monte à 41%. Par ailleurs, 39% habitaient dans de petites municipalités: 18% résidaient dans des villes de 5 000 à 20 000 habitants et 21% dans des villes de moins de 5 000 habitants, dans des villages ou à la campagne. Soulignons que 48% des enseignants habitaient à 3,2 kilomètres ou moins de leur lieu de travail. A 8 kilomètres ou moins, la proportion grimpait à 67%.

Parmi le personnel enseignant anglophone, 55% déclaraient habiter la région métropolitaine de Montréal. Du côté des enseignants francophones, 28% déclaraient habiter cette dernière région et 10% le Québec métropolitain.

2.5 Lieu de résidence au cours de la jeunesse

Une légère majorité des enseignants (52%) a passé sa jeunesse dans un village ou une municipalité de moins de 5 000 habitants (39%) ou dans une petite ville comprenant entre 5 000 et 20 000 habitants (13%). Montréal semble avoir le plus gros pouvoir d'attraction. Alors que 21% des enseignants y ont passé leur jeunesse, 32% y vivaient et travaillaient en 1978.

Il existe un lien substantiel entre la langue d'usage et le lieu de résidence durant le jeunesse (C = 0,39). En effet, 35% des anglophones ont vécu dans la région de Montréal, alors que 43% des francophones habitaient une ville de moins de 5 000 habitants, un village ou à la campagne au cours de leur jeunesse. Parmi les enseignants francophones, seulement 18% disaient avoir habité la région métropoli-

taine de Montréal. A noter que 36% des enseignants anglophones résidaient ailleurs qu'au Québec, au Canada ou à l'étranger, au cours de leur jeunesse.

2.6 Mobilité géographique depuis le jeunesse

C'est en combinant notre mesure du lieu de résidence actuel avec celle du lieu de résidence au cours de la jeunesse que nous avons créé une nouvelle variable nommée "mobilité géographique". Il se peut que notre mesure sous-estime la mobilité au profit du statu quo puisqu'elle ne permet pas de discriminer entre deux villes de même densité, l'une étant le lieu de résidence durant la jeunesse, l'autre étant le lieu de la résidence actuelle. Ainsi, l'enseignant qui habitait une autre ville mais de même densité que celle qu'il habitait durant sa jeunesse serait classé dans le groupe des gens non mobiles sur le plan géographique. Bien que cette limite soit réelle, les fréquences sont tout de même révélatrices.

Nos données indiquent que 55% des enseignants, soit une légère majorité, habitaient le même type d'agglomération qu'au cours de leur jeunesse, que 34% avait déménagé vers une plus grande ville et 10% avaient parcouru le chemin inverse. En poussant un peu plus loin nos analyses, nous avons découvert que ces derniers, qui ont déménagé d'une grande ville vers un lieu moins peuplé, avaient tendance à être plus jeunes, moins expérimentés, plus scolarisés et davantage formés à l'université que les deux autres groupes d'enseignants. Il nous est impossible de savoir si cette tendance inverse a continué, s'est amplifiée ou s'est résorbée et de dégager nettement les répercussions d'un tel phénomène. Nous pouvons associer la mobilité géographique vers les petits centres aux contraintes du marché; il est possible également qu'elle soit le fait de jeunes enseignants épousant davantage que les autres des valeurs écologiques.

2.7 Scolarité du père et de la mère

En comparant la scolarité des parents à celle des enfants, nous pouvons nous faire une idée du chemin parcouru en ce domaine et de l'écart entre les parents et les enfants en cette matière. Nous observons qu'il y a peu de différence entre les parents des enseignants quant à la scolarité complétée. En effet, 83% des mères et 86% des pères des enseignants n'ont pas poursuivi ou n'ont pu poursuivre, pour une raison ou pour une autre, leurs études au-delà du secondaire.

Cependant, il y a un écart entre les parents et leurs enfants. En effet, alors que 54% des mères et 59% des pères n'ont pas poursuivi ou n'ont pu poursuivre leurs études au delà du primaire, la presque totalité des enseignants, comme nous le verrons plus loin, avaient au minimum ce que nous appelons une formation professionnelle après le secondaire.

Les enseignants anglophones ont des parents sensiblement plus scolarisés que leurs collègues francophones. Alors que 58% des mères d'enseignants francophones n'avaient que des études primaires, 55% des mères d'enseignants anglophones avaient au moins une scolarité d'études secondaires (10^e année et plus). Alors que 15% des mères d'enseignants francophones avaient reçu une quelconque formation post-secondaire, 30% des mères d'enseignants anglophones avaient reçu ce niveau de formation (C = 0,29). Le même phénomène se produit pour les pères.

Nos données indiquent donc qu'il y a un écart assez important entre les enseignants et leurs parents et que cet écart est plus prononcé chez les enseignants francophones que chez les enseignants anglophones.

2.8 Statut socio-économique d'origine

Notre mesure du statut socio-économique d'origine du personnel enseignant est une adaptation de l'échelle construite à cet effet par Blishen (1977). L'échelle comprend 15 catégories d'occupation précises et une catégorie autre. Pour les fins de l'analyse, nous les avons regroupées en cinq grandes catégories.

Le tableau 2 illustre combien l'enseignement a été et est encore une avenue importante de mobilité sociale dans notre milieu. Les origines socio-économiques des enseignants peuvent être qualifiées dans l'ensemble de modestes. En effet, 66% des enseignants provenaient de la classe agricole et de la classe ouvrière. Dans la mesure où la profession enseignante, dans l'échelle de Blishen, est considérée comme appartenant à la catégorie de statut 5, à savoir la plus élevée, nous pouvons constater que l'enseignement constituait, pour 82% des enseignants, un canal de mobilité sociale ascendante. Seulement 18% provenaient d'un milieu de cols blancs, soit le statut 5.

Remarquons qu'il y a un lieu substantiel (C = 0,39) entre l'origine socio-économique des enseignants et le lieu de résidence au cours de la jeunesse. Les enseignants dont le père était col blanc (statuts 3, 4 et 5) habitaient surtout dans les grands centres urbains, alors que les villes un peu moins peuplées ont donné à l'enseignement des fils et des filles d'ouvriers (statut 2) et que la campagne a produit, bien entendu, des filles et fils de cultivateurs (statut 1).

Plus les enseignantes étaient jeunes, plus elles avaient tendance à provenir des classes moyennes et plus elles étaient âgées, plus elles avaient tendance à être originaires d'un milieu agricole. La classe ouvrière a fourni récemment davantage d'enseignantes qu'autrefois (C = 0,24).

Tout près des deux tiers des enseignants (64%) ne provenaient pas d'un milieu de cols blancs. L'enseignement serait donc toujours une avenue de mobilité ascendante importante pour les hommes, comme pour les femmes d'ailleurs mais, au cours des dernières années, les classes moyennes auraient fourni à l'enseignement primaire et secondaire davantage de femmes que d'hommes.

Près de la moitié des parents des enseignants anglophones (48%) sont concentrés dans les statuts 4 et 5, alors que 70% des parents d'enseignants francophones appartiennent aux statuts 1 et 2. Les anglophones ont donc tendance à avoir des origines socio-économiques plus élevées que les francophones (C = 0,17).

2.9 Nombre d'enfants

Près du quart (23%) des enseignants mariés n'avaient pas d'enfant, alors que 22% en avaient un, 30% deux et 23% trois ou plus.

2.10 Langue maternelle

La langue maternelle de la très grande majorité des répondants était le français (86%). C'était l'anglais pour 10% des enseignants. De plus, 3% déclaraient avoir une langue maternelle autre que le français et l'anglais. Notons que 4% des enseignants de langue maternelle anglaise avaient le français comme langue d'usage et que 2% des enseignants de langue maternelle française avaient adopté l'anglais comme langue d'usage; en chiffres absolus, il y avait évidemment davantage de francophones qui ont passé à l'anglais que d'anglophones qui ont passé au français.

Remarquons que les écoles francophones étaient très homogènes sur le plan linguistique, recrutant un personnel à 99% francophone alors que, du côté des écoles anglophones, 20% des enseignants étaient

Tableau 2

Statut socio-économique d'origine
du corps enseignant (N=2744)

Catégories	Fréquence simple	Fréquence cumulée
Statut 1 (producteur agricole et services)	25%	25%
Statut 2 (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé ou manoeuvre)	41	66
Statut 3 (personnel de bureau)	4	70
Statut 4 (gérant, représentant de commerce, services de protection, métiers para-professionnels, autre travail professionnel)	12	82
Statut 5 (propriétaire, directeur ou administrateur, instituteur, professionnel)	18	100

de langue d'usage française (C = 0,65). Les écoles dites bilingues[1], par contre, avaient un personnel à peu près également composé de francophones (53%) et d'anglophones (47%).

2.11 Liens avec les variables de base

Relativement aux liens entre les variables utilisées pour décrire le portrait démographique des enseignants et les variables de base de notre recherche, nous pouvons constater, comme l'illustre le tableau 3, qu'il n'y a que trois liens qui dépassent notre seuil de substantialité, fixé à 0,30. En effet, nous observons un lien substantiel entre la langue d'usage et le lieu de résidence durant la jeunesse (C = 0,39), entre la langue d'usage et la langue maternelle (C = 0,66) et entre la langue du milieu de travail et la langue d'usage (C = 0,65).

3. Quelques caractéristiques socio-culturelles des enseignantes et enseignants du Québec

Cette section présente quelques caractéristiques du personnel enseignant sur le plan socio-culturel. Les variables utilisées sont les tâches familiales ou la division des tâches au sein de la famille, l'appartenance et la participation des enseignants à des associations volontaires et l'appartenance et la pratique religieuse.

3.1 Tâches familiales

Nous avons demandé à ceux qui avaient un conjoint, ainsi que des enfants, de nous indiquer lequel des deux, leur conjoint ou eux-mêmes, prenait soin des enfants et s'occupait des tâches domesti-

---

1. Des enseignants nous ont indiqué qu'ils travaillaient dans une école où la langue de travail était à la fois le français et l'anglais.

Tableau 5

Liens entre les variables choisies pour tracer le portrait démographique des enseignants et les variables de base de l'étude

	Variables de base			
	Sexe	Niveau d'enseignement	Secteur d'enseignement	Langue d'usage
Age	Faible	Faible	Faible	Faible
État de vie	Faible	Aucun lien	Appréciable	Aucun lien
État civil	Appréciable C = 0,19	Faible et appréciable C=0,06; C=0,19	Faible C = 0,08	Aucun lien
Lieu actuel de résidence	Aucun lien	Appréciable C = 0,12	Faible C = 0,13	Appréciable C = 0,19
Lieu de résidence au cours de la jeunesse	Appréciable C = 0,18	Faible C = 0,14	Aucun lien	**Substantiel** C = 0,39
Mobilité géographique depuis la jeunesse	Faible	Faible	Aucun lien	Faible
Scolarité du père		Faible	Faible	Appréciable C = 0,26
Scolarité de la mère	Faible C = 0,07	Aucun lien	Aucun lien	Appréciable C = 0,29
Statut socio-économique d'origine	Faible C = 0,12	Faible C = 0,12	Faible C = 0,09	Appréciable C = 0,17
Nombre d'enfants	Lien non substantiel	Aucun lien	Aucun lien	Lien non substantiel
Langue maternelle	Aucun lien	Aucun lien	Aucun lien	**Substantiel** C = 0,66
Langue du milieu de travail				**Substantiel** C = 0,65

ques. Nous avons observé que, parmi les enseignants mariés, c'était surtout la femme qui voyait au soin des enfants et aux tâches domestiques, cette situation n'étant pas tellement modifiée par le fait que les conjoints avaient tous deux un travail rémunéré à temps complet.

En effet, seules les variables "sexe", "travail du conjoint à l'extérieur" et "niveau d'enseignement", présentaient des liens substantiels avec l'une ou l'autre des deux tâches familiales. Cependant, une fois isolé l'effet dû à la variable sexe, le lien entre le niveau d'enseignement et les tâches s'effaçait à cause de la présence massive des enseignantes au primaire tandis que le lien concernant le travail du conjoint perdait énormément de son importance. Nous retrouvons donc les liens les plus élevés entre le sexe et les tâches domestiques (êta = 0,73) et entre le sexe et le soin des enfants (êta = 0,59); les hommes sont beaucoup plus privilégiés que les femmes qui assumaient les deux tâches plus souvent que les hommes.

Lorsque les deux conjoints travaillaient à l'extérieur du foyer, il ne se faisait pas un partage égal des tâches familiales, les femmes héritant alors davantage des deux tâches. Cependant, les tâches domestiques appartenaient dans une plus grande proportion aux femmes, de sorte que si l'homme s'impliquait, il avait tendance à choisir plus souvent le soin des enfants.

Lorsque le conjoint ou la conjointe n'occupait pas un emploi rémunéré à temps complet, les rôles familiaux pesaient très lourdement sur la femme. Ainsi, la conjointe de l'enseignant s'occupait du soin des enfants dans 59% des situations, comparativement à 5% chez le conjoint d'une enseignante. Nous retrouvons le même phénomène pour les tâches domestiques avec des proportions respectives de 81% et 9%. Lorsque l'homme décidait de soulager la tâche de la femme, il avait

tendance à choisir beaucoup plus souvent de s'impliquer, seul ou avec sa conjointe, sur le plan du soin des enfants que sur celui des tâches domestiques. En fin de compte, la femme y perd donc beaucoup, doublement.

3.2 Appartenance et participation à des groupes et associations volontaires

Afin d'avoir une idée du niveau et du type de participation des enseignants à des groupes et des associations volontaires, nous leur avons demandé s'ils étaient membres de tels groupes ou associations à caractère religieux, de loisirs à caractère sportif, de loisirs à caractère socioculturel, à caractère politique (parti politique), d'éducation (non syndical), à caractère coopératif, à caractère ethnique ou national, de jeunesse à caractère non politique, de commerce ou d'affaires[1].

Un peu plus des deux tiers des enseignants (67%) étaient membres d'au moins une association ou groupement volontaire; une légère majorité (53%) se considéraient comme assez ou beaucoup actifs dans une ou l'autre des organisations alors que 30% se percevaient comme pas du tout ou peu actifs.

Certaines des associations étaient plus populaires que d'autres auprès des enseignants. En effet, les associations à caractè-

---

1. D'une part, comme les enseignants à l'emploi d'une commission scolaire font partie d'un syndicat ou paient une cotisation syndicale dès leur engagement et d'autre part, comme les enseignants du secteur privé (où le syndicalisme, quoique présent, n'est pas aussi répandu) ne constituaient que 7% de la population jointe par notre enquête, nous avons exclu les groupements syndicaux de la liste d'associations soumises.

re religieux ou à caractère coopératif, de loisirs à caractère sportif, de loisirs à caractère socio-culturel, d'éducation ainsi que les partis politiques réussissaient chacune à recruter entre 14% et 20% des enseignants; de leur côté, les associations à caractère ethnique ou national, de jeunesse, de commerce ou d'affaires ne recrutaient que peu d'adeptes parmi les enseignants (entre 4% et 6%). La présence des enseignants dans une grande variété d'associations ou de groupes semble indiquer une diversité d'intérêt, les enseignants n'étant pas "spécialisés" au plan de l'engagement social. Par rapport à la population adulte, le personnel enseignant du Québec aurait un taux assez élevé d'appartenance à des associations volontaires (voir Léon Dion, 1971: 215; Almond et Verba, 1963:264 et Verba et Nie, 1972:176).

En ce qui a trait aux sous-groupes que pourraient constituer les enseignants en regard de leurs activités de participation, nos analyses révèlent qu'il y avait peu de sous-groupes aux contours nets et précis au sein des enseignants. En effet, les variables de base ont, dans l'ensemble, peu d'impact sur l'appartenance du personnel enseignant à une ou des associations volontaires. Seules les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" sont associées à l'appartenance de façon appréciable. Les relations sont les suivantes: les hommes (C = 0,19) et le personnel enseignant du secondaire (C = 0,16) appartenaient plus souvent à une association volontaire que les femmes et le personnel enseignant du primaire. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et l'appartenance se maintient. Soulignons que le fait d'avoir des enfants n'influence pas l'appartenance du personnel enseignant à des associations volontaires.

3.3 Appartenance et pratique religieuses

Comme la société québécoise a beaucoup changé sur le plan de la religion, nous étions curieux de savoir où se situaient les enseignants par rapport au phénomène religieux.

Si la presque totalité des enseignants déclaraient appartenir à une religion précise, à savoir catholique (87%), protestante (5%), juive (1%), à peine 5% des enseignants n'ayant aucune appartenance religieuse, la pratique religieuse, par ailleurs, avait moins d'adeptes. En effet, 52% des enseignants n'étaient pas ou peu pratiquants, n'assistant jamais (15%), assistant une ou deux fois par année à Noël et à Pâques (15%), ou accasionnellement (22%) à des offices religieux, alors que 48% devaient être considérés comme pratiquants, c'est-à-dire qu'ils assistaient quelques fois par mois (12%) ou une fois ou plus par semaine (35%) à un office religieux. Il y avait donc en 1978 un noyau important, quoique non majoritaire, d'enseignants fortement pratiquants sur le plan religieux.

Notons qu'il y a une corrélation substantielle (C = 0,44) entre l'appartenance religieuse et la pratique religieuse, relation qui se maintient lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage. Les enseignants catholiques étaient d'ailleurs les plus pratiquants. En effet, 53% des enseignants catholiques, comparativement à 28% des enseignants protestants et 20% des juifs, pouvaient être considérés comme pratiquant leur religion, c'est-à-dire qu'ils assistaient à un office religieux quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine.

Alors que le personnel enseignant francophone est homogène en ce qui concerne l'appartenance religieuse, 94% des francophones étant catholiques et 5% sans appartenance religieuse, le personnel enseignant anglophone était hétérogène en ce domaine puisque 40% étaient catholiques, 38% protestants, 6% juifs et 11% sans appartenance religieuse (C = 0,54).

Les variables de base n'expliquent qu'une infime partie de la dispersion des enseignants relativement à la pratique religieuse; les enseignantes du primaire étaient les plus pratiquantes tandis que les enseignants de ce niveau l'étaient moins (C = 0,15). Bien que la

plupart des variables démographiques puissent, dans le cadre de l'analyse bivariée apparaître associées à la pratique religieuse, nous avons pu observé, en poussant plus loin nos analyses corrélationnelles, que ce n'est pas la scolarité des sujets, la langue d'usage, l'expérience dans l'enseignement ou même le sexe qui sont les meilleurs prédicteurs de la pratique religieuse des enseignants, mais bien plutôt leur âge. Ainsi, plus on est âgé, plus on est pratiquant et plus on est jeune, moins on l'est. Chez les moins de 30 ans, moins de 30% pouvaient être considérés comme pratiquants, alors que chez les plus de 50 ans, les pratiquants constituaient la très grande majorité (79%) (C = 0,35).

En plus de l'âge, les autres corrélats les plus substantiels de la pratique religieuse sont le type d'école préféré en ce qui a trait à la formation religieuse, la règle concernant la formation religieuse et l'appartenance à des groupements religieux et les critères de regroupement des commissions scolaires. En effet:

- les enseignants pratiquants optaient plus souvent que les autres pour le statu quo ou pour l'obligation pour tous sans exception d'une formation religieuse, alors que les non-pratiquants optaient plus souvent pour aucune formation religieuse au primaire et au secondaire ou une formation religieuse uniquement pour ceux qui en font la demande (primaire, C = 0,49; secondaire, C = 0,48); ces relations se maintiennent lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage;

- les catholiques constituaient le seul groupe d'enseignants majoritairement en faveur du statu quo actuel ou de l'obligation pour tous les élèves, d'une formation religieuse au primaire et au secondaire, si les parents ne demandaient pas une exemption au primaire et si les étudiants ne la demandaient pas au secondaire. Par contre, les protestants et les juifs, de même que ceux qui se disaient sans appartenance religieuse, préféraient, en majorité, une école primaire et secondaire où il n'y aurait pas eu de formation religieuse ou bien où il y aurait eu une formation religieuse uniquement sur demande; les

relations entre l'appartenance religieuse et la règle générale concernant la formation religieuse sont substantielles (primaire, C = 0,36; secondaire, C = 0,35);

- la majorité des enseignants pratiquants choisissaient une école multiconfessionnelle ou confessionnelle lorsque nous leur avons demandé quel type d'école correspondait le mieux à leur conception personnelle; par contre, les non-pratiquants choisissaient, plus souvent que les autres, une école avec ou sans formation religieuse ou avec une formation en morale naturelle (C = 0,53);

- alors que les non-pratiquants choisissaient ou bien la langue comme critère de regroupement des commissions scolaires ou des commissions scolaires unifiées, les pratiquants avaient tendance, davantage que les autres, à opter pour la religion ou pour la langue et la religion à la fois, comme critère de regroupement des commissions scolaires (C = 0,36);

- les enseignants dont le niveau de pratique religieuse était élevé avaient tendance à être davantage membres d'une association ou d'un groupement à caractère religieux (C = 0,39), alors que les enseignants non-pratiquants avaient légèrement tendance, plus que les autres, à s'engager dans un parti politique (C = 0,20).

4. Résumé

Nous avons vu dans ce chapitre que si le sexe, le niveau et le secteur d'enseignement étaient reliés les uns aux autres, la langue d'usage n'était cependant pas associée à ces trois autres variables de base. Un tel résultat signifie que les enseignants francophones étaient beaucoup plus semblables que nous le pensions au départ. De plus, nous avons constaté qu'il y a peu de liens réellement importants entre les

variables de base et les variables choisies pour décrire le portrait démographique des enseignants. En effet, nous n'avons observé que trois liens substantiels: entre la langue d'usage et le lieu de résidence durant la jeunesse, entre la langue d'usage et la langue maternelle et entre la langue du milieu de travail et la langue d'usage.

Par contre, il importe de souligner que les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" se sont, à plusieurs reprises, révélées fortement associées aux caractéristiques étudiées. Ces deux variables, une à une et aussi en conjugaison, nous ont permis de constituer chez les enseignants des sous-groupes aux contours relativement nets.

Quant aux caractéristiques socio-culturelles des enseignants, nous avons observé que sur le plan du partage des tâches domestiques et du soin des enfants, l'enseignante était doublement perdante en regard des activités de participation, il y a peu de sous-groupes aux contours nets et précis que pourraient constituer les enseignants. Par ailleurs, l'âge constitue l'un des meilleurs corrélats de la pratique religieuse chez les enseignants.

CHAPITRE 3

LE PORTRAIT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Le portrait d'un corps enseignant, tout en s'appuyant sur des données démographiques et socio-culturelles, doit particulièrement s'attarder aux paramètres professionnels qui définissent et structurent la tâche et la carrière de l'enseignant. Dans ce chapitre, nous poursuivons deux objectifs: situer les enseignants par rapport à la profession qu'ils exercent et analyser leur statut. Nous scrutons donc, dans un premier temps, le profil de carrière, l'investissement dans la tâche et les aspirations professionnelles des enseignants, dans un deuxième temps, leur statut actuel, statut cerné à l'aide des variables suivantes: l'enseignant à plein temps ou à temps partiel, les années de scolarité reconnues officiellement et effectivement complétées, la qualification légale, les diplômes obtenus, le nombre d'années d'expérience, la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école et celle entre le lieu de résidence et un campus universitaire et, en dernier lieu, la formation initiale reçue et le perfectionnement vécu depuis le début de la carrière

1. Profil de carrière

Nous allons d'abord centrer notre intérêt sur la présence d'un parent dans l'enseignement, la participation de l'enseignant à des activités de jeunesse et l'exercice d'autres emplois rémunérés à temps plein avant l'enseignement. Nous nous attarderons ensuite à la décision d'enseigner prise un jour par les répondants en nous interrogeant également sur la représentation que les enseignants se font de l'enseignement comparativement aux autres carrières. Suivra l'analyse de cer-

tains phénomènes susceptibles de faciliter la compréhension de la carrière enseignante.

1.1 Présence d'un ou des parents dans l'enseignement

Le corps enseignant comptait 19% de ses membres dont la mère a déjà enseigné et 2% dont le père avait déjà enseigné. Les variables de base ne sont pas reliées, ou le sont très faiblement, à la variable parents dans l'enseignement. Notons que le fait d'avoir eu un parent dans l'enseignement n'a pas diminué l'attrait vers une autre carrière.

1.2 Participation à des activités de jeunesse

Presque la moitié des enseignants (46%) ont déjà été, au cours de l'adolescence, moniteurs de terrain de jeux ou ont exercé, au début de leur vie adulte, certaines responsabilités auprès des jeunes. Pendant l'adolescence, 27% des enseignants ont été moniteurs; 32% ont assumé diverses responsabilités auprès des jeunes (autres que moniteurs de terrains de jeux ou de colonies de vacances). Toutes les variables de base, sauf le secteur d'enseignement qui ne l'est pas du tout (privé et public au secondaire), ne sont que légèrement asociées à la participation des enseignants à des activités de jeunesse. Une seule, le sexe, atteint notre seuil d'appréciabilité: les hommes, davantage que les femmes, semblaient s'être engagés auprès des jeunes au cours de leur adolescence et au début de leur vie adulte ($C = 0,16$).

1.3 Exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

Pour la très grande majorité (79%) des enseignants, l'enseignement constituait la seule et unique carrière. Parmi les enseignants qui avaient exercé un métier avant d'enseigner, 8% en avaient

exercé un autre durant une année ou deux alors que seulement 13% l'avaient fait pour deux ans et plus. Toutes proportions gardées, il y a deux fois plus d'hommes (34%) que de femmes (15%) qui ont exercé un autre emploi avant l'enseignement. Nos analyses ont révélé aussi que:

- lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, les hommes davantage que les femmes ont exercé un autre métier avant d'enseigner (au primaire, C = 0,11; au secondaire, C = 0,17);

- une très légère majorité (53%) de ceux qui oeuvrent dans l'enseignement professionnel au secondaire ont expérimenté un autre métier avant d'enseigner (C = 0,32 lorsque nous décomposons le secondaire en secondaire général et secondaire professionnel);

- parmi ceux et celles qui ont exercé un métier avant d'enseigner, les hommes ont eu tendance, davantage que les femmes, à l'exercer longtemps (C = 0,22);

- 49% des enseignants au secondaire professionnel qui avaient connu un autre métier avant d'enseigner l'avaient pratiqué pendant plus de cinq ans, alors que 56% des enseignants du primaire qui avaient exercé un métier avant d'enseigner l'avaient fait pendant deux années ou moins (C = 0,36, lorsque nous décomposons le niveau secondaire en secondaire professionnel et secondaire général); les différences quant à l'exercice d'un autre emploi avant d'enseigner existent donc entre le personnel du secondaire professionnel et tout le reste du corps enseignant.

1.4 Décision d'enseigner

Le personnel enseignant a eu, dans son ensemble, tendance à choisir l'enseignement comme carrière assez tôt dans la vie. En effet,

63% des enseignants ont opté pour l'enseignement avant, pendant ou à la fin des études secondaires. Les femmes et le personnel enseignant du primaire ont davantage choisi l'enseignement plus tôt.

Près des trois quarts (74%) des enseignants ne remettent pas en cause leur décision et le choix fait; 14% des enseignants ne savaient pas s'ils prendraient la même décision aujourd'hui (1978) et 11% auraient fait un choix différent. Les enseignants qui remettaient en cause le choix de l'enseignement comme carrière semblaient moins engagés dans leur tâche que leurs collègues convaincus d'avoir fait le bon choix vocationnel.

1.5 Attirance vers d'autres professions

Nous avons demandé aux enseignants si, avant de débuter dans l'enseignement, ils avaient été attirés par d'autres professions. Les résultats révèlent qu'il y avait autant d'enseignants qui avaient été attirés par une autre profession qu'il y en avait qui ne l'avaient pas été: 36% avaient été assez ou beaucoup attirés, 26% l'avaient été plus ou moins et 35% peu ou pas du tout. N'oublions pas que 21% des enseignants avaient effectivement exercé un autre métier avant d'enseigner.

Par ailleurs, l'attirance pour d'autres professions diminue une fois la carrière dans l'enseignement débutée. En effet, 60% des enseignants ont déclaré qu'une fois dans l'enseignement, ils ont peu ou pas du tout été attirés par une autre profession; 18% l'ont été plus ou moins et 22% l'ont été assez et beaucoup.

Concernant les relations entre l'attirance pour d'autres professions et d'autres variables, nos analyses révèlent que:

- plus l'attirance a été grande vers d'autres professions, plus la décision d'enseigner est tardive, ou vice versa (C = 0,43);

- plus la décision d'enseigner a été prise tôt, moins les enseignants se déclaraient attirés par d'autres professions depuis leur entrée dans l'enseignement (C = 0,26);

- les enseignantes ont eu tendance à choisir l'enseignement plus tôt dans leur vie et dans leur carrière scolaire que les enseignants; lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation entre le sexe et le moment du choix de l'enseignement comme carrière demeure substantielle (C = 0,28 au primaire et 0,32 au secondaire);

- les enseignants du secondaire ont eu tendance à opter pour l'enseignement plus tard que ceux du primaire; en décomposant le secondaire en secondaire général et en secondaire professionnel, nous remarquons que ceux qui ont entrepris une carrière après une autre expérience de travail oeuvrent plus souvent que les autres au secondaire professionnel;

- les enseignants anglophones (26%) ont pris la décision d'enseigner pendant ou à la fin de leurs études universitaires beaucoup plus souvent que leurs collègues francophones (8%), ces derniers ayant pour la plupart décidé (82%) avant l'entrée à l'université (C = 0,20).

1.6 Représentation de la profession enseignante

Les dimensions de la profession que nous avons soumises à l'évaluation des enseignants comparativement à d'autres professions, sont les suivantes: le prestige, la fatigue physique, la tension nerveuse, la monotonie, le temps libre, les aptitudes nécessaires au plan des relations humaines et la facilité de combiner l'enseignement avec la vie familiale.

Une légère majorité des enseignants (51%) considèrent que l'enseignement est une profession plus fatigante physiquement que d'autres et 81% estiment que l'enseignement engendre davantage de tension nerveuse. Pour 77% des enseignants, l'enseignement exige plus d'aptitudes au plan des relations humaines qu'une autre carrière professionnelle. L'enseignement est moins monotone pour 59% des enseignants. Il est perçu par une majorité (53%) des répondants comme étant plus facile à combiner avec la vie familiale que d'autres professions. Quant au temps libre, 40% des enseignants ont déclaré qu'il n'y en avait pas beaucoup plus dans l'enseignement que dans une autre carrière; par contre, 34% ont estimé qu'il y en avait davantage. Quant au prestige, 48% des enseignants estiment que l'enseignement est comparable à d'autres carrières professionnelles, alors que 46% évaluent le prestige de l'enseignement comme étant inférieur. En somme, l'enseignement apparaît à ceux qui l'exercent quotidiennement comme une profession plus exigeante (fatigue physique, tension nerveuse, aptitudes exigées au plan des relations humaines), moins prestigieuse, mais moins monotone, tout en étant plus facile à combiner avec la vie familiale. Concernant les relations entre les variables de base et la représentation de l'enseignement comme carrière, les analyses révèlent que:

- ni la langue d'usage, ni le secteur d'enseignement (privé et public au secondaire) n'influence de façon substantielle ou appréciable l'évaluation que les enseignants font de l'enseignement comme profession;

- le sexe et le niveau d'enseignement sont les seules variables de base à avoir un effet appréciable sur la fatigue physique et le temps libre: les enseignantes ont eu, davantage que les enseignants, tendance à considérer l'enseignement comme plus fatigant physiquement ($C = -0,21$); par ailleurs, les enseignants, davantage que les enseignantes, estiment que l'enseignement permet d'avoir plus de temps libre ($C = 0,24$); c'est au primaire que l'on perçoit l'enseignement

comme plus fatigant (C = 0,19) et c'est au secondaire que l'on estime que l'enseignement permet davantage de temps libre (C = 0,22);

- les enseignants mariés, hommes et femmes, considèrent plus souvent, comparativement aux célibataires, que l'enseignement est une profession plus facile à combiner avec la vie familiale; cela est davantage vrai des femmes (C = 0,26) que des hommes (C = 0,10); le personnel enseignant perçoit donc, dans son ensemble et davantage les enseignants mariés, que l'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'organisation du temps, a des avantages que n'ont pas bon nombre de professions;

- en résumé, le corps enseignant du Québec est relativement homogène dans sa représentation de la profession qu'il exerce.

1.7 Présence de la conjointe ou du conjoint dans l'enseignement

Il nous est apparu intéressant de voir combien d'enseignants mariés (légalement ou non) avaient un conjoint ou une conjointe exerçant le même métier. Nous avons d'abord demandé aux répondants de nous indiquer si leur conjoint ou conjointe travaillait à plein temps. Les deux tiers (65%) du personnel enseignant marié avaient une conjointe ou un conjoint occupant un emploi à temps complet et rémunéré. Huit enseignantes mariées sur dix (82%) avaient un conjoint qui avait un emploi à temps plein [1]. Nos données signifient que les deux tiers des gens mariés dans l'enseignement (soit environ 46% de l'ensemble des enseignants) avaient un revenu familial total composé de deux pleins salaires. Il y a 35 % des gens mariés qui avaient un conjoint travaillant à plein temps en éducation.

---

1. Au moment de la collecte des données en juin 1978, 49% des femmes mariées détenaient un emploi (Statistique Canada 1979: 18). Au Québec, le taux d'activité des femmes mariées s'élevait à 39,6% (Girard, Gauthier, Venet, 1978: 201).

Relativement aux relations entre l'exercice par la conjointe ou le conjoint d'un emploi rémunéré à temps plein et d'autres variables, nos analyses révèlent que:

- il existe un lien appréciable (C = 0,18) entre les niveaux d'enseignement et l'exercice par la conjointe ou le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet;

- ni la langue d'usage, ni le secteur d'enseignement (privé et public au secondaire) ne sont associés à la variable de la conjointe ou du conjoint exerçant un emploi rémunéré à temps plein;

- relativement aux variables de base, seules les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" sont reliées au travail du conjoint en éducation;

- 56% des enseignants mariés qui avaient une conjointe travaillant à temps plein voyaient celle-ci oeuvrer dans le domaine de l'éducation, alors que 72% des enseignantes mariées dont le conjoint travaillait à plein temps voyait celui-ci participer à un secteur d'activité autre que l'éducation (C = 0,25); la relation se maintient lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement;

- parmi les enseignants mariés dont le conjoint travaillait à plein temps, il y en avait au secondaire deux fois plus qu'au primaire qui avaient un conjoint oeuvrant en éducation; le phénomène du conjoint oeuvrant en éducation s'observait surtout au secondaire général où 50% des gens mariés dont le conjoint travaillait voyaient celui-ci oeuvrer dans le domaine de l'éducation;

- parmi les 2 068 personnes mariées de notre échantillon, il y en a 22% qui formaient un couple d'enseignants.

1.8 Exercice d'un métier parallèle rémunéré

Comme l'enseignement constitue aux yeux de plusieurs un métier qui offre des avantages certains en ce qui a trait à l'horaire de travail et au temps libre, nous voulions vérifier si le personnel enseignant utilisait ce temps disponible pour l'exercice d'un autre métier, à temps partiel ou davantage. Nous avons donc poser aux enseignants la question suivante: "Exercez-vous, en plus de votre tâche régulière, un ou d'autres métiers parallèles rémunérés?"

La très grande majorité des enseignants (86%) nous ont déclaré ne pas exercer de métier parallèle rémunéré. Parmi les 14% qui exercent un métier parallèle, un bon nombre (47%) exercent ce métier dans le domaine de l'éducation des adultes (37%) ou en éducation en général (10%). Les 53% qui ont un métier parallèle non relié à l'éducation se répartissent comme suit: 8% métier (menuisier, électricien, plombier, etc.), 15% commerce ou vente et 30% autres.

Concernant les liens entre l'exercice d'un emploi parallèle rémunéré et d'autres variables, les principaux résultats sont les suivants:

- il y a davantage d'hommes (26%) que de femmes (7%) qui déclaraient exercer un métier parallèle rémunéré (C = 0,26); cette relation se maintient lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement;

- l'exercice d'un métier parallèle rémunéré est plus fréquent au secondaire qu'au primaire et davantage au secondaire professionnel qu'au secondaire général; les liens rapportés ici sont appréciables (C = 0,23);

- les femmes qui ont un métier parallèle ont davantage tendance à l'exercer en éducation (55%), alors que les hommes optent pour la catégorie métier (11%) ou la catégorie autre (31%) (C = 0,22);

- les enseignants du secondaire professionnel sont plus portés que les autres à pratiquer un métier parallèle du domaine de la menuiserie, de la plomberie, de l'électricité, etc. (C = 0,22).

En conclusion, l'exercice d'un métier parallèle rémunéré est peu répandu au sein du personnel enseignant et, lorsqu'il existe, il n'est pas très loin de l'éducation: éducation des adultes pour une bonne partie et métiers pour les enseignants du secteur professionnel.

1.9 Pratique de l'enseignement à d'autres niveaux d'enseignement et aux adultes

Une majorité des enseignants (61%) n'avaient jamais enseigné à un autre niveau que celui où ils travaillaient. Parmi les 39% d'enseignants qui avaient déjà enseigné à un autre niveau, 5% avaient déjà enseigné à la maternelle ou au primaire, 51% au secondaire et 8% au post-secondaire. De plus, 13% avaient déjà enseigné à plus de deux niveaux d'enseignement. D'autre part, 62% n'avaient jamais enseigné aux adultes, alors que 31% l'avaient fait occasionnellement, souvent ou très souvent depuis le début de leur carrière.

L'analyse des relations entre la pratique de l'enseignement à un autre niveau et d'autres variables révèle que:

- les femmes, plus souvent que les hommes, avaient enseigné à la maternelle, au primaire et au secondaire, alors que les hommes avaient plus souvent enseigné au post-secondaire ou à plus de deux niveaux d'enseignement (C = 0,28);

- il y a une relation substantielle entre le sexe et le fait d'avoir donné des cours aux adultes (C = 0,31); 82% des enseignantes n'avaient jamais ou rarement enseigné aux adultes, alors que 49% des

enseignants l'avaient fait à l'occasion, souvent ou très souvent; lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, les relations entre le sexe et les cours donnés aux adultes sont moins fortes (C = 0,19 pour le primaire et C = 0,22 pour le secondaire); cependant, ce sont toujours les enseignantes qui ont le moins souvent enseigné aux adultes; en effet, 82% des enseignantes du primaire et 52% de celles du secondaire n'avaient jamais enseigné aux adultes alors que 52% des enseignants du secondaire, contre 32% au primaire, avaient occasionnellement, souvent ou très souvent enseigné aux adultes;

- le personnel enseignant du primaire avait plus de chance que celui du secondaire d'avoir enseigné à la maternelle et le personnel enseignant du secondaire avait davantage tendance à avoir enseigné aux niveaux collégial et universitaire (C = 0,52); comme 30% des enseignants du secondaire avaient déjà enseigné au primaire et seulement 16% de ceux du primaire avaient déjà enseigné au secondaire, la carrière enseignante semble structurée de telle façon que l'enseignant est porté à aller plus souvent du primaire au secondaire que du secondaire au primaire;

- 41% des enseignantes du secondaire avaient d'abord fait carrière au primaire, alors que 34% des enseignants avaient d'abord tenté leur chance au secondaire[1];

- au secondaire, il n'y avait pas plus d'enseignants du secteur public à avoir pratiqué l'enseignement à un autre niveau que dans le secteur privé; par contre, ceux qui exerçaient leur métier dans le secteur privé avaient plus souvent tendance que leurs collègues du secondaire public à avoir enseigné aux niveaux collégial et universitaire (36%)

---

1. Y a-t-il ici simple artifice dans la mesure où ces enseignants auraient enseigné au primaire dans le cadre de l'ancienne septième année? Comme celle-ci a été rattachée au secondaire, ces répondants nous auraient déclaré avoir enseigné au secondaire. Nous n'en savons rien.

ou à plus de deux niveaux (16%) alors que 70% des enseignants du secondaire public qui avaient travaillé à un autre niveau l'avaient fait au primaire (C = 0,26);

- 79% des enseignants du primaire n'avaient jamais enseigné aux adultes alors que 47% des enseignants du secondaire l'avaient fait occasionnellement, souvent ou très souvent; notons que les enseignants du secondaire professionnel étaient ceux qui avaient dispensé le plus de cours aux adultes (C = 0,34 lorsque le secondaire est décomposé en général et en professionnel).

Bref, près des deux tiers des enseignants n'avaient pas connu un autre niveau d'enseignement ou un autre type de clientèle, comme celle des adultes.

1.10 Déclassification et décertification

La déclassification renvoie à la situation d'enseignants qui se sont vus, il y a quelques années, placés différemment par leur employeur dans les échelles de scolarité reconnue à des fins de traitement et qui ont ainsi perdu quelques échelons et donc une partie de leur rémunération. Quant à la décertification, elle implique les catégories d'enseignants pour lesquelles le ministère de l'Éducation a jugé bon de hausser ou de transformer ses exigences sur le plan de la certification.

Des quelque 2 800 enseignants joints par notre enquête, 81% n'avaient pas été déclassifiés ni décertifiés; 10% avaient été déclassifiés, 7% décertifiés et 2% à la fois déclassifiés et décertifiés. Ces chiffres, pour diverses raisons, sous-estiment ou sur-estiment peut-être l'étendue de la déclassification ou de la décertification.

Aucune des variables de base n'est associée de façon appréciable ou substantielle à la déclassification. De plus, nous n'avons pas observé de relations entre la décertification et d'autres variables. Il s'en suit donc qu'il est difficile de différencier nettement les enseignants décertifiés ou déclassifiés du reste de la population jointe par notre enquête.

1.11 Jugement des enseignants sur le syndicalisme

Dans l'ensemble, les enseignants croyaient au moment de la collecte des données que les négociations, tant au plan local que provincial, leur avaient été plutôt profitables; deux enseignants sur dix estimaient que ces négociations avaient été peu ou pas du tout profitables, quatre sur dix jugeaient qu'elles avaient été plus ou moins profitables et un autre groupe de quatre enseignants sur dix concluait qu'elles avaient été assez ou beaucoup profitables au corps enseignant.

Les variables de base expliquent peu la variation des attitudes face au négociations entre l'employeur et les syndicats. Notons, cependant, que les enseignants anglophones ont une attitude plus positive que leurs collègues francophones face aux négociations et au profit qu'en ont retiré les enseignants depuis qu'elles existent tant au plan provincial qu'au plan local (bêta = 0,15)[1]. Par ailleurs, les enseignants du primaire ont une attitude négative (bêta = 0,13).

---

1. Le bêta est assimilable à un coefficient de corrélation partielle. A 0,15, il peut être considéré comme appréciable.

Quant à la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante, 53% des enseignants francophones[1] ont déclaré ne pas partager la position de la Centrale, alors que 47% se disaient d'accord avec cette position.

Quant au militantisme syndical, si 34% estimaient (anglophones compris) que le militantisme nuit à la qualité professionnelle du travail, 45% jugeaient qu'il ne nuit pas et 22% ne savaient pas au juste quoi penser sur cette question. Ni le sexe ni le niveau d'enseignement ne sont associés de façon substantielle ou appréciable à l'évaluation de l'effet du militantisme syndical sur la qualité professionnelle du travail de l'enseignant. Par ailleurs, 53% des enseignants du secondaire privé estimaient que le militantisme syndical nuit à la qualité professionnelle du travail de l'enseignant contre 34% des enseignants du secondaire public ($r = 0,15$). De plus, 66% des enseignants anglophones estimaient que le militantisme syndical nuit à la qualité professionnelle de leur travail, alors que 48% des enseignants francophones pensaient le contraire ($r = 0,24$).

1.12 Participation syndicale

Nous avons utilisé deux mesures de l'engagement syndical, l'une objective et l'autre subjective. Par la première, nous pouvons savoir combien d'enseignants ont occupé, pendant combien d'années au

---

1. Nous avons consulté certaines personnes du milieu syndical au sujet du contenu de cette question, tout comme sur l'ensemble du questionnaire. Les représentants anglophones nous ont suggéré de ne pas poser la question concernant l'orientation idéologique de la C.E.Q. aux enseignants anglophones, jugeant qu'il ne revenait pas à ces derniers de se prononcer sur l'orientation idéologique d'une centrale syndicale dont ils ne faisaient pas partie. Comme les questionnaires étaient imprimés au moment de la requête des syndicalistes anglophones, nous avons biffé sur tous les questionnaires anglais le sigle C.E.Q. contenu dans la question. De plus, au moment de la codification, nous avons codé les réponses des anglophones comme des non-réponses. Les fréquences rapportées dans le texte au sujet de cette question concernent donc exclusivement les enseignants francophones rejoints par notre enquête.

cours des cinq dernières (à partir de 1978), un poste électif au sein de leur syndicat. La deuxième nous introduit au sentiment d'être actif dans le syndicat.

Notons qu'environ 6% de la population rejointe par notre enquête travaillait dans un établissement d'enseignement où il n'y a pas de syndicat officiellement reconnu et doté d'un certificat d'accréditation. Ce groupe était constitué à 84% d'enseignants oeuvrant dans le secteur privé.

Nous observons que 61% des enseignants n'avaient jamais, au cours des cinq dernières années, occupé un poste électif au sein de leur syndicat; 15% l'avaient fait une année, 9% deux et 8% plus de deux années. Par ailleurs, 55% des enseignants se sentaient pas du tout (28%) ou peu (27%) actifs au sein de leur syndicat tandis que 19% se déclarent assez (16%) ou beaucoup (3%) actifs.

Les variables de base expliquent très peu de la variation observée dans nos deux mesures d'engagement syndical. Notons que le fait d'avoir des enfants n'influençait d'aucune façon la participation syndicale des enseignants ou le sentiment qu'ils avaient d'être actifs du sein de leur syndicat. Devant ces résultats, nous nous sommes demandés si la participation était associée à un jugement positif ou négatif porté par le corps enseignant sur le syndicalisme. Nos analyses corrélationnelles révèlent une absence complète de liens entre la participation syndicale et l'évaluation des négociations entre l'employeur et les syndicats. Cependant, ceux qui occupaient ou avaient occupé un poste électif avaient tendance à croire, davantage que les autres, que le militantisme syndical ne nuit pas à la qualité professionnelle de leur travail ($r = 0,20$).

2. Engagement dans la tâche

Plus des trois quarts (77%) des enseignants se disaient engagés fortement (51%) ou très fortement (26%) par rapport à leur tâche. A peine 1% se disaient peu ou très peu engagés et 21% moyennement engagés. Aucune des variables de base ne modifie ces résultats.

3. Projets d'avenir

Bien qu'une légère majorité d'enseignants n'entrevoyaient pas de changements majeurs sur le plan de la carrière, il y a tout de même un pourcentage élevé qui en souhaitaient. En effet, 55% des enseignants projetaient de faire dans l'avenir ce qu'ils faisaient au moment de la collecte des données, tandis que 15% désiraient davantage de responsabilités pédagogiques, 18% souhaitaient quitter l'enseignement et la classe pour une carrière administrative dans une commission scolaire et 11% désiraient quitter complètement, pour une raison ou une autre, le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Fait à remarquer, ces résultats indiquent que près de neuf enseignants sur dix voulaient demeurer dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

L'analyse des croisements entre les projets d'avenir des enseignants et les variables de base révèle les phénomènes suivants:

- les hommes développaient, davantage que les femmes, des projets d'avenir qui impliquaient en quelque sorte qu'ils sortiraient de la classe (C = 0,23); cependant lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation est plus élevée, au primaire (C = 0,28) alors qu'elle diminue d'importance au secondaire (C = 0,14); ces résultats témoignent de l'existence (en 1978) de deux plans de carrière au primaire: un pour les femmes, un autre pour les hommes;

- 64% des femmes mariées désiraient demeurer dans l'enseignement, alors que 52% des femmes célibataires désiraient ou bien davantage de responsabilités pédagogiques (14%), une fonction administrative (3%),

occuper un poste pour un organisme autre qu'une commission scolaire (19%) ou quitter complètement l'enseignement (16%); les femmes mariées s'accommoderaient mieux que les célibataires de l'enseignement.

- les enseignants du secondaire projettent moins souvent de demeurer dans l'enseignement (45% contre 62%) et plus souvent d'exercer davantage de responsabilités pédagogiques (22% contre 12%) ou de quitter complètement l'enseignement (13% contre 9%) (C = 0,18);

- les enseignants du secondaire général aspirent le plus à quitter complètement l'enseignement (C = 0,21);

- un bon nombre d'enseignantes (13%) et d'enseignants (25%) désirent demeurer dans l'enseignement tout en assumant davantage de responsabilités pédagogiques (17% pour l'ensemble des répondants);

- il n'y a pas de différence entre les enseignants francophones et les enseignants anglophones; il n'y a pas de différence également entre les enseignants du secteur public secondaire et ceux du secteur privé secondaire; il n'y avait pas plus d'enseignants dans le secteur public qui désiraient quitter la profession qu'il y en avait dans le secteur privé;

- 53% des enseignants avec 10 ans ou moins d'expérience désiraient faire autre chose que simplement enseigner, ce qui ne veut pas dire qu'ils voulaient quitter complètement l'enseignement;

- plus les enseignants étaient scolarisés, moins ils désiraient demeurer seulement dans l'enseignement et plus ils désiraient davantage de responsabilités pédagogiques ou administratives (C = 0,21, avec les années de scolarité officiellement reconnues et C = 0,23, avec les années effectivement complétées);

- ce sont ceux qui ont opté pour l'enseignement pendant ou après leurs études universitaires qui étaient, toutes proportions gardées, les plus tentés de quitter l'enseignement (C = 0,20);

- plus l'on désire demeurer dans l'enseignement, moins l'on est porté à remettre en cause la décision prise de devenir enseignant et vice versa (r = -0,45);

- les enseignants qui avaient été davantage attirés par d'autres professions avant d'enseigner étaient aussi ceux qui étaient le moins portés à vouloir demeurer dans l'enseignement et qui désiraient le plus quitter complètement le domaine de l'éducation (r = 0,16);

- les enseignants qui désiraient quitter complètement l'enseignement étaient aussi ceux qui avaient été, depuis leur entrée dans la carrière, davantage attirés par d'autres carrières tandis que leurs collègues qui désiraient demeurer simplement dans l'enseignement étaient ceux qui avaient été le moins attirés par d'autres professions (r = 0,37);

- moins les enseignants étaient satisfaits de leur tâche et de leur milieu de travail, plus ils désiraient quitter l'enseignement (êta = 0,35); moins les enseignants étaient satisfaits du climat de l'école (êta = 0,16), des élèves (êta = 0,16), des éléments extrinsèques de satisfaction au travail (êta = 0,22) et moins ils avaient le sentiment de s'actualiser au travail (êta = 0,37), plus ils désiraient quitter l'enseignement[1];

- ce sont les enseignants qui désiraient quitter complètement l'enseignement et le domaine de l'éducation qui étaient moins engagés dans leur tâche que les autres (r = -0,24).

---

1. Pour une analyse plus poussée de la satisfaction au travail et de ses corrélats, voir le chapitre 6.

4. Statut actuel du personnel enseignant

Les variables suivantes constituent les paramètres de notre analyse du statut actuel (en 1978) des enseignants: l'enseignement à plein temps ou à temps partiel à 50% ou plus du temps[1], les années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées, la qualification légale et les diplômes, l'expérience dans l'enseignement, la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école, la distance entre le même lieu de résidence et un campus universitaire et, enfin, la formation initiale reçue et le perfectionnement vécu depuis le début de la carrière.

4.1 Enseignement à plein temps et à temps partiel

Parmi les enseignants joints par notre enquête, 91% déclarèrent être enseignants à temps plein, 2% seulement s'étaient définis comme enseignants à temps partiel. Par ailleurs, 6% assumaient à la fois le statut d'enseignant et celui de chef de groupe. Ce dernier phénomène se retrouvait presque entièrement au secondaire. Notons que nous avons trouvé dans le secteur privé moins d'enseignants à plein temps et davantage à temps partiel.

4.2 Années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées

Tandis que 54% des mères et 58% des pères d'enseignants n'étaient pas allés, comme nous l'avons constaté précédemment, à l'éco-

---

1. Rappelons que nous avons tiré notre échantillon de la population des enseignants travaillant à temps plein ou à temps partiel à 50% ou plus de leur temps.

le au delà du primaire, la scolarité des enseignants reconnue pour fins de traitement[1] était assez élevé dans la mesure où 58% des enseignants avaient entre 15 et 17 ans de scolarité, que 16% en avaient 18 ans et plus et que 26% avaient 14 ans de scolarité. Le corps enseignant avait une scolarité réelle un tout petit peu plus élevée que celle que le ministère de l'Éducation lui avait reconnue dans l'ensemble: 22% des enseignants déclaraient avoir effectivement complété 18 années et plus de scolarité, alors qu'il y en avait 16% qui s'étaient vus reconnaître autant de scolarité.

Concernant les relations entre la scolarité officiellement reconnue et les variables de base, seules les variables sexe et niveau d'enseignement ont des liens appréciables et substantiels. En effet:

- les enseignantes étaient surreprésentées dans les catégories inférieures (57% avaient 15 ans ou moins de scolarité), tandis que les enseignants étaient davantage présents dans les catégories supérieures (57% ont 17 ans ou plus de scolarité) (C = 0,37); ce lien demeure substantiel, quoiqu'il perd un peu de sa force, lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement;

- les enseignants du secondaire étaient plus scolarisés que ceux du primaire; alors que 59% des enseignants du primaire avaient 15 ans ou moins de scolarité, 68% des enseignants du secondaire avaient 16 ans et plus de scolarité (C = 0,31); par ailleurs, les enseignants du secondaire général (surtout du deuxième cycle) étaient les plus scolarisés; ils devançaient leurs collègues du secondaire professionnel qui étaient à leur tour quelque peu plus scolarisés que le personnel enseignant du primaire; ainsi, 75% des enseignants du secondaire général avaient 16 ans ou plus de scolarité, tandis que 51% des enseignants du secondaire professionnel étaient dans la même situation et

---

1. Le coefficient de Pearson entre la scolarité officiellement reconnues et la scolarité effectivement complétée est de 0,87. Nous utilisons, à moins d'avis contraire, la scolarité officiellement reconnue comme prédicteur.

que seulement 39% des enseignants du primaire avaient atteint ou dépassé le cap des 16 ans de scolarité officiellement reconnue (C = 0,36); lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, il existe un écart substantiel de scolarité entre les hommes et les femmes du primaire (C = 0,29) et du secondaire (C = 0,30). Les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" conjuguent donc leur influence pour faire de l'enseignant du secondaire celui qui a le plus de scolarité et faire de l'enseignante du primaire celle qui en possède le moins.

Concernant les relations entre la scolarité reconnue et d'autres variables, voici les principaux résultats:

- les variables suivantes ont un effet négligeable, une fois isolé l'effet des autres variables, sur la scolarité des enseignants; l'employeur, le statut socio-économique d'origine, la scolarité du père, celle de la mère, les années d'expérience dans l'enseignement et le lieu de résidence actuel;

- il y a une relation presque linéaire entre l'âge des enseignants et la scolarité reconnue, les jeunes enseignants étant plus scolarisés que leurs aînés (bêta = 0,16, une fois isolé l'effet des autres variables);

- le personnel enseignant religieux forme le sous-groupe le plus scolarisé avec les enseignants du deuxième cycle du secondaire général;

- plus les enseignants habitent loin des grands centres urbains, moins ils sont scolarisés (bêta = 0,15).

L'ensemble des analyses portant sur la scolarité du personnel enseignant révèlent, d'une part, un accroissement sensible de la scolarité officielle et réelle des enseignants par rapport à ce qu'elle

était à la fin des années soixante et, d'autre part, l'existence d'écarts substantiels en ce domaine entre les hommes et les femmes et entre le personnel du primaire et celui du secondaire.

4.3 Qualification légale et diplômes[1]

Quant à leur qualification légale, 62% des enseignants francophones possèdent un brevet A général (13%), un brevet A option (22%) ou un brevet d'enseignement spécialisé (27%). Notons que 4% de notre échantillon ont un permis de probation. D'autre part, près de la moitié des enseignants (49%) ont un diplôme autre que la qualification légale; parmi ces enseignants, 32% ont un baccalauréat, 11% possèdent une licence, une maîtrise ou un doctorat et 6% détiennent un autre type de diplôme. Ces diplômes, les enseignants les avaient obtenus en pédagogie (9%), en sciences de l'éducation (15%), dans une discipline d'enseignement (19%) ou dans un autre domaine (6%).

L'analyse des croisements entre la qualification légale des enseignants francophones, les diplômes et la variable "sexe" révèle les phénomènes suivants:

---

1. Ainsi que nous l'avons indiqué dans le volume 1 (1979: 31-32), la mesure de la qualification légale nous a posé quelques problèmes. D'abord, il y a le problème de la distinction entre deux catégories de formation, l'une conduisant aux brevets d'enseignement et l'autre aux diplômes universitaires, et les recoupements possibles entre les deux. En second lieu, il y a le problème des équivalences anglaises pour les brevets. En effet, bon nombre d'enseignants anglophones ont eu de la difficulté à nous indiquer quelle qualification légale ils détenaient, parce que notre traduction du questionnaire ne tenait pas suffisamment compte de la spécificité du système de formation et de qualification propre à la communauté enseignante anglophone du Québec. Nous avons donc décidé de ne pas rapporter les données pour l'ensemble de la population et de limiter notre description et nos analyses aux enseignants francophones.

- les enseignantes (34%) avaient plus souvent des brevets élémentaires C, D ou B que les enseignants (7%) qui étaient concentrés (76%) dans les catégories brevet A général, brevet A option et brevet d'enseignement spécialisé; 55% des enseignantes avaient l'un ou l'autre de ces types de brevets (C = 0,31);

- une majorité des femmes dans l'enseignement (62%) ont déclaré ne pas détenir d'autres diplômes que la qualification légale, alors que le tiers seulement (32%) des hommes se retrouvaient dans la même situation; il s'ensuit donc qu'il y avait davantage de bacheliers (41%) que de bachelières (26%) et trois fois plus d'enseignants possédant une licence, une maîtrise ou un doctorat (20%) que d'enseignantes détenant les mêmes titres (C = 0,31);

- au primaire, trois fois plus d'enseignants (39%) avaient un brevet élémentaire, C ou D, ou un brevet B, qu'au niveau secondaire (13%); 60% du personnel enseignant du secondaire avaient un diplôme autre que la qualification légale alors que 64% du corps enseignant du primaire n'avaient pas d'autre diplôme que la qualification légale; par ailleurs, 27% des enseignants du secondaire détenaient un diplôme dans une discipline d'enseignement alors que 9% de leurs collègues du primaire en détenaient un (les C sont 0,27 et 0,29);

- lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation entre le sexe des répondants, d'une part, et la qualification légale et le diplôme, d'autre part, est moins forte (les C baissent à 0,21 et à 0,20); il en est de même pour la relation entre la variable "sexe" et les variables "diplôme" et "domaine du diplôme" lorsque nous isolons l'effet de la variable "niveau d'enseignement"; le lien se maintient pour le primaire tout en s'affaiblissant quelque peu pour le secondaire, indiquant par là que les différences entre les hommes et les femmes sont surtout remarquables au primaire alors qu'au secondaire le personnel enseignant semble plus homogène;

- les enseignants du secteur privé avaient étudié plus souvent dans une discipline d'enseignement et en théologie alors que ceux du secteur public avaient étudié en sciences de l'éducation (C = 0,16);

Une dizaine d'années après la réforme scolaire, ces données recueillies en 1978 ainsi que celles de Lavoie (1974) indiquent qu'il existe encore des écarts importants concernant la qualification légale entre les hommes et les femmes francophones et entre le personnel enseignant du primaire et celui du secondaire.

4.4 Nombre d'années d'expérience

Une majorité des enseignants (60%) avaient plus de 10 ans d'expérience, alors que 24% avaient de 6 à 10 ans d'expérience et que 16% avaient entre 1 et 5 ans. Si à peine 16% avaient 5 ans ou moins d'expérience, seulement 7% étaient dans leur première ou seconde année d'expérience dans l'enseignement, ces résultats signifient que le corps enseignant se renouvelle peu et qu'il peut être considéré comme expérimenté. L'étude des liens entre l'expérience dans l'enseignement et les variables de base révèle les faits suivants:

- les femmes avaient, en général, plus d'années d'expérience que les hommes (C = 0,24, niveau primaire et C = 0,12, niveau secondaire); au primaire, d'une part, 32% des hommes contre 13% des femmes avaient 5 ans ou moins d'expérience et, d'autre part, 64% des hommes avaient 10 années ou moins d'expérience contre 30% des femmes;

- les secteurs public et privé possédaient un personnel enseignant également expérimenté.

4.5 La distance géographique entre le lieu de résidence et l'école

Un peu moins de la moitié des enseignants (48%) demeuraient relativement près de leur école, c'est-à-dire à 3,2 kilomètres ou moins. Par contre, le tiers (32%) habitait à plus de 8 kilomètres.

L'analyse des croisements entre la distance géographique de l'école et les variables de base révélait que les enseignantes du primaire avaient tendance à demeurer plus proche de l'école (56% à 3,2 kilomètres ou moins) que les enseignants de ce niveau (52% à 8 kilomètres ou plus) (C = 0,17 au primaire, une fois isolé l'effet du niveau d'enseignement).

4.6 La distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire

Les deux tiers des enseignants (65%) habitaient à moins de 48 kilomètres d'un campus universitaire[1]. Il y a donc 35% du personnel enseignant qui demeuraient à plus de 48 kilomètres; il faut noter aussi que 21% des enseignants demeuraient à plus de 80 kilomètres d'un campus universitaire.

Nos analyses corrélationnelles révèlent les faits suivants:

- 76% des enseignants anglophones demeuraient à moins de 32 kilomètres d'un campus universitaire et 52% à moins de 16 kilomètres; par ailleurs, 38% des francophones étaient situés à plus de 48 kilomètres d'une université (C = 0,17);

---

1. Nous croyons que les enseignants anglophones ont répondu en fonction d'un campus anglophone et que les enseignants francophones ont évalué de leur côté la distance par rapport à un campus francophone.

- les enseignants du secteur privé résidaient un peu plus près d'une université que leurs collègues du secteur public (C = 0,14).

4.7 Formation et perfectionnement

Nous terminons ce chapitre en abordant la question de la formation et du perfectionnement de façon très préliminaire puisque le chapitre 9 sera entièrement consacré à ces thèmes. Nous nous limitons pour l'instant à quelques fréquences simples.

La très grande majorité des enseignants (83%) avaient reçu, avant de débuter dans l'enseignement, une formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Parmi ceux-ci, 65% (ces deux tiers constituent 54% de l'ensemble des répondants) avaient obtenu leur formation au sein d'une école normale. L'université a été le lieu de formation initiale pour 27% de ceux qui avaient une formation pédagogique. De plus, 4% avaient eu une formation à la fois à l'université et à l'école normale.

Nous observons aussi que huit enseignants sur dix (81%) s'étaient inscrits, à un moment ou l'autre depuis leurs débuts dans la carrière, à des cours ou des programmes de perfectionnement. C'est à l'université que le personnel enseignant s'est perfectionné. A la suite de ce perfectionnement, 21% des enseignants se sont vu reconnaître une année de scolarité supplémentaire, 17% deux années, 12% trois années et 11% quatre années et davantage.

5. Résumé

Nous avons pu constater dans ce chapitre, tout comme dans le précédent, que les enseignants francophones et anglophones étaient

en 1978 beaucoup plus semblables que nous le pensions au départ. De plus, les enseignants du secondaire privé n'étaient pas très différents de leurs collègues du secteur public au secondaire. S'il y avait des différences entre enseignants francophones et anglophones et entre ceux du secteur public et ceux du secteur privé, elles n'étaient pas, pour la plupart, apparentées à l'ensemble des caractéristiques étudiées dans ce chapitre, comme ce fut d'ailleurs le cas pour les caractéristiques étudiées dans le chapitre précédent.

Par contre, les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" se sont révélées à plusieurs reprises fortement associées aux caractéristiques étudiées dans ce chapitre, nous permettant de dégager à plusieurs occasions des sous-groupes aux contours relativement nets. Enfin, soulignons que la vaste majorité des caractéristiques étudiées dans ce chapitre et dans le précédent réapparaîtront dans les prochains sous forme de variables indépendantes, de prédicteurs et de corrélats.

CHAPITRE 4

LA CONCEPTION ORGANIQUE DE L'ÉDUCATION

Dans ce chapitre, nous nous demandons où se situent les enseignants par rapport à l'un des courants de la pensée pédagogique contemporaine: la conception organique de l'éducation. Nous allons d'abord expliciter ce que nous entendons par conception organique de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats d'ensemble des analyses concernant les différentes dimensions de cette conception. Suivront, ensuite, les analyses de sous-groupes.

1. Quelques notes sur la conception organique de l'éducation

Dans sa plus simple expression, nous retrouvons une conception organique de l'éducation dans les situations où les s'éduquants et les agents coopérateurs, pour utiliser une terminologie des rédacteurs du rapport de l'opération Départ-Montréal, n'ont entre eux aucune relation de pouvoir sur le plan pédagogique. Il devient difficile, dans de telles situations, d'utiliser les termes d'élèves et d'enseignants.

La référence à une conception organique de l'éducation ne se fait pas sans difficultés. Celles-ci surgissent dès qu'on tente de faire la genèse de ce mouvement. En Amérique du Nord, nous n'hésitons pas, habituellement, à qualifier Carl Rogers comme le maître à penser de cette conception qu'il a lui-même expérimentée dans son vécu, d'abord en tant que thérapeute, puis en tant qu'universitaire, contrairement à Jean-Jacques Rousseau dont l'Émile, faisant partie du rêve romanesque, ne colle pas à la réalité de l'enfant qui naît en pleine zone grise d'une ville comme Montréal. D'aucuns appliqueront ce reproche à d'autres éducateurs. Les enfants qui fréquentaient Summerhill (Neill,

1962) ne venaient-ils pas en bonne partie des classes bourgeoises? Rogers, lui-même, n'a-t-il pas déjà indiqué que ses écrits pénètrent surtout dans la classe moyenne[1]?

Ces questions en font surgir une autre? Est-ce réaliste de penser qu'une conception organique de l'éducation puisse devenir une source d'inspiration pour l'enseignant dont les élèves proviennent d'une diversité de milieux culturels et économiques? C'est dans le but d'apporter des éléments de réponses à une telle question que nous avons tenté de savoir comment se situent les enseignants du Québec par rapport à cette approche éducationnelle, d'autant plus que celle-ci a fait l'objet d'une prise de position officielle du Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion de la publication de son rapport annuel 1969-1970 et que cette approche, croyons-nous, poursuit une finalité éducative que nous ne pouvons ignorer.

Nous avons indiqué plus haut que c'est l'absence d'une relation de pouvoir entre les élèves et les enseignants sur le plan pédagogique qui caractérise le mieux la conception organique de l'éducation. Angers, dans son étude, Les modèles de l'institution scolaire, partant de préoccupations épistémologiques, fait plutôt appel aux notions de sujet et d'objet qu'il situe au même niveau et en constante interaction, en opposition aux deux autres modèles, le modèle mécaniste où l'objet domine le sujet, et le modèle anarchique ou libertaire où le sujet domine l'objet.

Ces trois modèles correspondent, en gros, aux trois modèles analysés par Gordon. L'enseignant adopte un modèle organique s'il tente de solutionner les conflits en adoptant une méthode de résolution de problèmes sans perdant, c'est-à- dire s'il ne se sert pas de son pou-

---

1. Notamment dans Réinventer le couple (1969). Par ailleurs, dans Un manifeste personnaliste (1977), Rogers établit un lien étroit entre son approche, qu'il considère comme gênante pour le pouvoir établi, et La pédagogie des opprimés de Paolo Freire.

voir pour régler le conflit. Il devient ou demeure autoritaire, s'il croit que c'est l'élève qui doit perdre, et tombe dans l'anarchie, s'il abandonne la partie en acceptant simplement de perdre lui-même. Mendel (1974) fait également appel à une typologie à trois dimensions:

> "Nous sommes là évidemment aux antipodes de l'attitude adulte traditionnelle qui consistait à renforcer ses propres défenses, soit par la projection de ses propres pulsions sur l'enfance (l'enfance est la vie d'une bête) soit par la négation de cette projection (ces petits anges): dans le premier cas, il fallait mater la bête, dans le second faire coincider l'illusion et la réalité; c'est-à-dire, dans les deux cas, l'enfant devait s'identifier aux défenses de l'adulte, les faire siennes, et disparaître en tant qu'enfant. Il s'agirait au contraire aujourd'hui d'accepter l'autre — l'enfant — dans sa différence, comme un égal, sans chercher à profiter de l'inégalité des forces en présence." (p. 212)

C'est donc en référence à un rapport de pouvoir qu'on peut le plus facilement situer la conception organique de l'éducation.

Plusieurs autres indices peuvent également nous permettre de déterminer où se situe une personne par rapport à cette philosophie de l'éducation. Dans un questionnaire, chaque indice se présente sous la forme d'un énoncé et prend le nom de question, d'item ou d'indicateur. Par exemple, on peut se demander si les enseignants sont d'accord ou non avec l'énoncé suivant: "Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles" (Item 855). Selon notre modèle théorique et d'après la vérification que nous en avons faite, plus un individu est d'accord avec cet énoncé ou cet item, plus il aura tendance à adopter une conception organique de l'éducation (ou, possiblement, une conception anarchique, comme nous l'expliquons plus loin). Au contraire, plus il se dira en désacord, plus il aura tendance à s'en remettre à un modèle mécaniste.

Nous avons, au départ, relevé ou créé 45 énoncés qui nous paraissaient être des indicateurs valables d'une conception organique

de l'éducation. Nous avons regroupé ces 45 items en neuf sous-groupes ou dimensions (volume 1: 19). A la suite de l'analyse factorielle, après avoir retenu les items communs à deux dimensions dans une seule (en tenant compte de leurs coefficients de saturation) et après avoir éliminé les items qui affaiblissaient le degré de cohésion d'une dimension, nous avons retenu 29 des 45 items de départ[1], regroupés en huit sous-groupes ou dimensions... que nous avons nommés comme suit (volume 2: 60-70): (1) Élitisme, (2) Participation des élèves, (3) Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation, (4) Subordination de l'école au marché du travail, (5) Individualisation de l'enseignement, (6) Développement intégral de la personne, (7) Autoritarisme, (8) Auto-apprentissage[2]. Notons que nous avons décidé, aux fins de présentation des résultats pour l'ensemble des enseignants, de recourir à des regroupements non-orthogonaux.

Un enseignant d'orientation organique aura, selon notre modèle théorique, une plus forte tendance que les autres à valoriser l'auto-apprentissage, la participation des élèves ainsi que le développement intégral de la personne et à souhaiter l'individualisation de l'enseignement ainsi que la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation. Par ailleurs, il aura une moins forte tendance que les autres à valoriser l'élitisme ainsi que l'autoritarisme et à subordonner l'école au marché du travail. Nous avons synthétisé ce qui précède au tableau 4.

---

1. Le nombre d'items de chaque dimension ne correspond donc pas nécessairement à celui que nous retrouvons dans le volume 2 de notre rapport.

2. La dimension "remise en question du diplôme" dont nous avons présenté les résultats dans le volume 4 (pp. 52-54), n'est pas retenue dans la présente synthèse puisqu'elle n'a pas de lien substantiel avec une conception organique de l'éducation (volume 2, p. 72).

Tableau 4

Liens entre chacune des dimensions issues de l'analyse factorielle et la conception organique de l'éducation

Nom de la dimension	Sens du lien
1. Élitisme	Négatif
2. Participation des élèves	Positif
3. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation	Positif
4. Subordination de l'école au marché du travail	Négatif
5. Individualisation de l'enseignement	Positif
6. Développement intégral de la personne	Positif
7. Autoritarisme	Négatif
8. Auto-apprentissage	Positif

Voyons maintenant comment se regroupent les items autour des huit dimensions et comment se situent les enseignants par rapport à la conception organique de l'éducation. Les résultats obtenus pour les différentes dimensions sont synthétisés dans le tableau 5.

2. Résultats pour l'ensemble des enseignants

2.1 Élitisme

Sept items font partie de la dimension élitisme. Comme nous le constatons au tableau 5, le degré d'accord des enseignants varie considérablement d'un énoncé à l'autre. Si 55% étaient d'accord avec l'idée que la chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux (item 513), seulement 28% croyaient qu'un professeur devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence de ses élèves (item 742). Sur l'ensemble des sept indices d'élitisme (et, aussi, d'une conception mécaniste de l'éducation), les enseignants obtenaient une moyenne de 45%. Une majorité (55%) d'enseignants québécois aurait été donc sensible au fait que l'école peut jouer un rôle autre que celui de préparer une élite pour la société, remettant en quelque sorte en cause les critères définis par un certain "establishment".

En parlant de l'élitisme, les membres de la Commission internationale sur le développement de l'éducation dans leur rapport Apprendre à être écrivent qu'il s'agit d'un système d'écrémage de toute la société ne visant pas à exclure personne en raison de son origine sociale, mais à coopter "les meilleurs". D'où, pour eux, la fonction de "pompe aspirante" de l'école "qui sélectionne dès les petites classes, par tris successifs, les futurs élus" (Faure: 1972: 68).

2.2 Participation des élèves

Un éducateur qui s'inspire d'une conception organique de l'éducation favorisera la participation de l'élève à son processus éducatif. D'après les données présentées au tableau 5, 37% des enseignants auraient favorisé une certaine participation des élèves. Les

Tableau 9

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions du continuum idéaliste-pragmatique

Fixisme[1]

901[2]	De qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la démonstration et le sens du travail.	678
513	La chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux.	77
930	Les plus importantes qualités d'un adulte sont la volonté et l'ambition.	61
526	Le défi le plus important aujourd'hui dans le domaine de l'éducation est de former des individus établis et non d'occuper plus tard des postes de commande dans la société.	59
602	Les élèves doivent maintenant trop de questions avant d'accepter de faire ce qu'on leur demande.	50
951	Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité.	34
742	Un professeur devrait, la moitié souvent possible, baser son jugement sur un sujet en présence de ses élèves.	28
	Moyenne	61

Participation des élèves

709	Les élèves devraient jouer un rôle plus important dans le choix des objectifs d'apprentissage.	56
933	Les critères d'évaluation des apprentissages devraient être déterminés en consultation avec les élèves.	42
855	Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.	41
605	En général, quelle proportion des cours devrait être laissée au choix des élèves du secondaire.	7
	Moyenne	37

Nécessité de nos propres d'autoévaluation

856	Les professeurs devraient subir de meilleurs moyens d'autoévaluation de leur enseignement.	148
960	Les objectifs d'apprentissage des élèves devraient être soumis de manière à éliminer tellement leurs raisons.	69
	Moyenne	97

Subordination de l'école au marché du travail

929	L'école devrait faire tous les efforts nécessaires afin d'adapter ses programmes aux besoins du marché du travail.	77
755	Le rôle de l'école est d'orienter les élèves et de leur offrir le programme d'études qui les dirigera dans les professions ou métiers où la demande de main-d'oeuvre est importante.	65
	Moyenne	71

Développement intégral de la personne

916	Le professeur doit tenter de développer l'ensemble des attitudes de l'enfant plutôt que de s'intéresser en priorité à ses capacités intellectuelles.	93
604	Plutôt que de retenir certains enfants à l'école secondaire, il vaudrait mieux leur permettre de se développer dans des activités conformes à leurs goûts et capacités.	91
912	Les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêt et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves.	79
913	Plutôt que de montrer à l'enfant une méthodologie de travail, il vaut mieux l'aider à se développer une, adaptée à son tempérament.	76
921	Il est plus important d'apprendre à un enfant à se débrouiller dans la vie que de lui enseigner des connaissances.	70
	Moyenne	82

Individualisation de l'enseignement

727	L'enfant doit apprendre à rythme qui lui convient même s'il risque de ne pas voir le programme en entier.	618
741[3]	L'enseignement collectif, en vigueur à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme.	56
	Moyenne	84

Autoritarisme[1]

928	Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève.	97
917	De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles.	77
939	Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves.	74
	Moyenne	90

Autoapprentissage

824	L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de la forger pour plus tard.	62
534	Un tuteur peut être aussi efficace qu'un enseignement magistral pour transmettre des connaissances.	61
931	La plupart de nos élèves souffrent se débrouillent seuls aux de suite d'autoapprentissage sont faits.	39
928	Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à sa guise.	27
	Moyenne	55

1. Les dimensions "fixisme", "subordination de l'école au marché du travail" et "autoritarisme" sont négativement reliées à la conception pragmatique de l'éducation.
2. Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice F du volume I.
3. L'astérisque indique que les points de l'échelle de cet item ont été renversés parce que le sens de l'énoncé est contraire à l'idée de l'individualisation de l'enseignement.

enseignants affichaient donc relativement à la présente dimension une tendance plutôt mécaniste. Nous sommes encore assez loin du principe 21 de la commission Faure: "Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux".

C'est la dimension "participation des élèves" qui est la plus fortement reliée aux autres dimensions de notre modèle. Plus les enseignants prônent la participation des élèves, plus ils préconisent l'auto-apprentissage ($r = 0,50$), l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,38$), et le développement intégral de la personne ($r = 0,38$), mais plus ils déprécient l'autoritarisme ($r = -0,44$)[1].

2.3 Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement

Seulement deux items constituent la dimension que nous avons nommée "nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement". Comme en témoigne le tableau 5, les enseignants étaient fortement d'accord (91%) avec les énoncés de ces deux items. Ils désiraient donc, en très grande majorité, de bons moyens d'auto-évaluation de leur enseignement et pour ce faire, ils souhaitaient un découpage des objectifs d'apprentissage de sorte que ceux-ci soient facilement mesurables.

Nous ne croyons pas avoir ici l'indice d'une forte adhésion des enseignants à une conception organique de l'éducation, étant donné le faible degré de relation de ces deux items à l'ensemble des items

---

1. Le signe moins (-) indique une relation négative: les enseignants qui ont un score élevé à la dimension "autoritarisme" auront tendance à avoir un score inférieur à la dimension "participation des élèves".

constitutifs de la conception organique. Par ailleurs, il n'existe aucun lien substantiel entre cette dimension et l'une ou l'autre des sept autres dimensions constitutives de la conception organique de l'éducation.

2.4 Subordination de l'école au marché du travail

D'après notre modèle théorique et la vérification statistique que nous avons effectuée (volume 2), un éducateur qui subordonne l'école au marché du travail aurait une conception mécaniste de l'éducation. Si nous nous en tenons aux résultats présentés au tableau 5 relativement à la présente dimension, une bonne majorité des enseignants auraient été (en 1978) de tendance mécaniste. En effet, 71% assignaient à l'école l'obligation d'adapter ses programmes aux besoins du marché du travail et de diriger les jeunes dans les professions ou métiers où la demande de la main-d'oeuvre est importante. Les items 730 et 929, cependant, ne sont pas fortement reliés à l'ensemble des items constitutifs de la conception organique de l'éducation. Par ailleurs, cette dimension n'est reliée de façon substantielle qu'à une seule des huit autres dimensions, l'élitisme: plus un enseignant favorise l'élitisme, plus il aura tendance à subordonner l'école au marché du travail ($r = 0,41$). Cette dernière tendance comporte donc un élément d'élitisme: le jeune devra réussir dans la vie, de sorte qu'il devienne un bon consommateur tout en étant un bon producteur. C'est possiblement la préoccupation de ceux qui sont d'accord avec les items de ces deux dimensions.

2.5 Individualisation de l'enseignement

Les enseignants (69%) seraient nettement en faveur de l'individualisation de l'enseignement et, en vertu des deux indicateurs utilisés (tableau 5), adhéreraient à une conception organique de l'édu-

cation. Il existe tout de même une certaine différence dans les pourcentages des items qui, tous deux, font référence au rythme d'apprentissage ainsi qu'à la contrainte du programme scolaire. L'item 741, cependant, ajoute l'idée de l'enseignement collectif. C'est probalement pour cette raison qu'une plus faible proportion d'enseignants (56% c. 81%) se prononçait alors en faveur de l'individualisation en répondant à l'item 741. L'item 727 ne concerne que l'enfant tandis que l'item 741 concerne l'enfant et l'enseignant. Un certain nombre d'enseignants acceptaient donc que l'enfant apprenne à son propre rythme en autant qu'ils n'avaient pas à changer leur approche pédagogique, en l'occurence, l'enseignement collectif. De fait, l'item 741 est un bien meilleur indicateur d'une conception organique que l'item 727 (volume 2: 154 et 155). D'ailleurs, selon notre modèle théorique, un enseignant mécaniste peut vouloir ou non respecter le rythme d'apprentissage d'un enfant tandis que l'enseignant organique doit respecter nécessairement ce rythme. Aussi, individualiser l'enseignement voudra dire, pour le mécaniste, trouver la façon la plus efficace de transmettre les connaissances et d'en assurer l'acquisition en distinguant différentes capacités d'apprendre et différents rythmes, l'enseignant étant alors considéré comme le principal agent de formation. Pour l'organique, l'individualisation de l'enseignement doit, au-delà du rythme d'apprentissage, tenir compte de la façon personnelle d'apprendre de l'enfant et de ce qui constitue pour ce dernier un apprentissage significatif qui s'inscrit dans son vécu original, l'enfant étant alors considéré comme le premier artisan de sa formation.

Mentionnons également que, malgré les souhaits exprimés par les enseignants aux items 727 et 741 en faveur d'une individualisation de l'apprentissage, l'enseignement collectif demeure monnaie courante dans environ 80% des classes (items 336 à 338). Il y aurait donc un net décalage entre le vécu des enseignants et le discours qu'ils tiennent. Ce décalage s'explique, bien sûr, par des contraintes contextuelles dont le programme, mais également, comme nous venons de le constater, par l'hésitation de certains enseignants à abandonner l'idée

de l'enseignement collectif même s'ils sont d'accord avec celle du respect du rythme d'apprentissage. Par ailleurs, si 80% des enseignants pratiquent un enseignement collectif, il n'y en a que 45% qui indiquent se sentir parfois démunis pour individualiser leur enseignement (item 927). Non seulement existe-t-il, dans les écoles, des contraintes administratives qui peuvent empêcher les enseignants d'innover, mais ceux-ci ont des habitudes ou des attitudes de base qu'on ne peut ignorer. Nous le verrons un peu plus clairement en comparant les résultats des deux prochaines dimensions.

2.6 Développement intégral de la personne

Le développement intégral de la personne est une fin que 82% des enseignants valorisaient au plus haut point. Développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant, lui permettre de se développer dans des activités conformes à ses goûts, ses intérêts et ses capacités, l'aider à développer une méthode de travail adaptée à son tempérament, lui apprendre à se débrouiller dans la vie constituent des objectifs conformes à une conception organique de l'éducation.

2.7 Autoritarisme

Si les résultats que nous avons présentés dans la section précédente nous laissent supposer que les enseignants adhéreraient d'emblée à une conception organique de l'éducation, les résultats pour la dimension "autoritarisme" (tableau 5) nous suggèrent qu'ils avaient plutôt des attitudes mécanistes. Ainsi, ils attachaient une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève, trouvaient que l'on accordait beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles et que les professeurs n'étaient pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves. Les enseignants du Québec n'étaient pas, croyons-nous, différents des éducateurs des autres nations. Selon les auteurs du rapport Faure, c'est "le rapport d'autorité entre ensei-

gnant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde" (p. 7). Cette dimension donne peut-être une meilleure idée de la position globale des enseignants que celle de la section précédente puisque les trois items qui la constituent sont parmi les neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation (volume 2: 154). La dimension "autoritarisme" est, par ailleurs, fortement reliée aux dimensions "élitisme" ($r = 0,52$), "participation des élèves" ($r = -0,44$) et "auto-apprentissage" ($r = -0,34$).

Ces résultats donnent plus de poids à l'hypothèse que nous formulions plus haut, à savoir que le meilleur indicateur d'une conception organique de l'éducation se situe dans l'absence d'une relation de pouvoir entre l'adulte et le jeune. Après avoir identifié la relation dominant-dominé entre les classes privilégiées et prolétariennes, ainsi que celle entre l'homme et la femme, voilà que nous voyons plus clairement celle qu'on retrouve entre l'adulte et le jeune. C'est la disparition de cette dernière relation d'autorité qui forme la base du modèle théorique de Mendel (1974). Il existe donc une certaine contradiction entre les finalités que se donnaient les enseignants en souhaitant le développement intégral de la personne et les moyens qu'ils désiraient utiliser dans leurs rapports avec les élèves, c'est-à-dire un rapport de type autoritaire.

Nous nous attendions à un lien négatif entre les deux dimensions que nous venons de présenter, c'est-à-dire entre l'autoritarisme et le développement intégral de la personne. Il est, de fait, négatif, mais plutôt faiblement puisque le coefficient de corrélation entre les deux distributions n'est que -0,16. Ce faible lien explique peut-être la contradiction que nous croyons déceler chez les enseignants. Ces derniers réagiraient différemment selon qu'ils se situent au niveau lointain des finalités éducatives ou à celui, plus concret, de l'acte pédagogique quotidien; la pratique, les habitudes et les attitudes prendraient alors le pas sur les valeurs et la philosophie.

2.8 Auto-apprentissage

Les enseignants n'étaient pas non plus portés à donner du poids à une approche qui aurait fait appel à une démarche personnelle d'auto-apprentissage par les élèves; il n'y a que 35% des enseignants qui insistaient sur la valeur de la vie présente, des outils d'auto-apprentissage et de l'auto-directivité de l'élève (tableau 5). La majorité des enseignants aurait donc affiché sur ce plan une tendance mécaniste. Nous sommes de nouveau passablement loin d'un des principes des auteurs du rapport Faure: "L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie assistée a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif (p. 236)". Une telle éthique suppose, bien sûr, que l'enseignant accepte de transformer son rôle et de se placer lui-même dans une situation d'apprentissage et de perfectionnement de façon à ne plus être, comme le suggère le Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation dans son rapport Écoles de demain?, celui qui transmet des connaissances mais plutôt celui qui aide l'enfant à organiser son environnement éducatif.

Nous avons déjà indiqué qu'il existe un lien élevé entre, d'une part, la dimension "participation de l'élève", et, d'autre part, les dimensions "auto-apprentissage" ($r = 0,50$) et "autoritarisme" ($r = - 0,44$). Soulignons également que plus les enseignants encouragent l'auto-apprentissage, plus ils souhaitent le développement intégral de la personne ($r = 0,37$) et l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,32$), tendance conforme à notre modèle théorique.

2.9 Une vue d'ensemble

Autant l'entreprise de situer la population enseignante par rapport au continuum organique-mécaniste est difficile, comme nous ve-

nons de le constater, autant chaque lecteur aura tendance à tirer certaines conclusions des résultats que nous venons de présenter. Malgré les réserves que nous avons formulées à l'égard d'une telle entreprise, nous nous croyons autorisés, comme probablement bien des lecteurs, à dégager nos propres conclusions. C'est dans ce contexte que l'on devra comprendre notre démarche, parfois hésitante, parfois intrépide, démarche dont nous pourrons peut-être remettre en cause les résultats au fil des ans.

Nous avons été à même de constater que les enseignants du Québec affichaient tour à tour une conception organique ou mécaniste selon la dimension analysée. Ils prônaient l'auto-évaluation de leur enseignement (91%), visaient le développement intégral de la personne (82%) et l'individualisation de l'enseignement (69%), mais hésitaient grandement à faire participer les élèves (37%) et à favoriser chez eux l'auto-apprentissage (35%) tout en ayant de la difficulté à se défaire d'un modèle pédagogique autoritaire (32%) et du modèle d'école subordonnée au marché du travail (29%). Par ailleurs, une majorité (55%) des enseignants remettaient en cause l'élitisme scolaire. Afin de situer les enseignants par rapport à la conception organique de l'éducation, nous nous sommes donc demandé quels sont les meilleurs indicateurs d'une telle conception. Nous croyons que ce sont ceux dont le lien avec l'ensemble des autres items est le plus élevé. C'est ainsi que nous avons repéré neuf items. Le tableau 6 présente les proportions d'enseignants qui ont exprimé leur accord avec ces neuf items.

Soulignons que ces neuf items proviennent de cinq dimensions différentes: trois (529, 517 et 928) de "l'autoritarisme", deux (931 et 901) de "l'élitisme", deux (924 et 528) de "l'auto-apprentissage", et les deux autres de "l'individualisation de l'enseignement" (741) et de "la participation des élèves" (855). Le caractère hétérogène de ces indicateurs ne peut être négligé puisqu'une conception organique de l'éducation présente une multitude de facettes. On ne peut faire appel, pour la qualifier, à un concept unificateur.

Tableau 6

Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation[1]

Numéro et énoncé des items	%
931.* Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité.	71
741.* L'enseignement collectif, en offrant à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme.	57
529.* Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves.	45
924. L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard.	42
855. Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.	41
517.* De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles.	35
528. Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré.	26
928.* Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève.	16
901.* Ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail.	13
Moyenne des neuf items	39

1. C'est-à-dire en accord avec les items 924, 855 et 528 et en désaccord avec les six items dont les points de l'échelle ont été renversés comme l'indique l'astérisque. Le sens de ces six énoncés est contraire à l'idée d'une conception organique de l'éducation.

Nous nous refusons à considérer la moyenne (39%) des neuf items comme étant la proportion des enseignants qui adhéraient à une conception organique de l'éducation. Pourquoi? Parce que seulement 13% des enseignants étaient en désaccord avec l'énoncé de l'item 901: ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail. Nous pouvons difficilement admettre que les 87% qui étaient d'accord avec cette idée n'avaient pas certaines tendances mécanistes. Ce qui nous amène à supposer que les différentes articulations du modèle organique ont inégalement pénétré le monde scolaire. Si 71% des enseignants rejetaient l'idée mécaniste que "les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité" (item 931), seulement 13%, à l'autre extrême, s'écartaient de l'indicateur mécaniste que constitue l'item 901. Il s'agit donc de savoir combien d'enseignants sont d'accord avec chacun des indicateurs d'une conception organique tout en étant en désaccord avec les énoncés de tendance mécaniste, ou, en d'autres mots, combien d'enseignants affichent une tendance organique sur chacun des neuf items du noyau que nous avons constitué. Nous pouvons également nous demander combien le font sur huit des neuf items, combien, sur sept, et ainsi de suite. Ce sont ces résultats que nous présentons au tableau 7.

En examinant le tableau 7, nous constatons que seulement 2% des enseignants auraient accepté, assimilé ou intégré chacun des éléments du noyau constitué des neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique. Le degré de pénétration du modèle organique était donc très limité. On peut ajouter à ces 2% d'enseignants, les 3% et les 5% qui affichaient une tendance organique sur sept ou huit items. Ces 10% d'enseignants étaient cependant très éloignés, sur le plan des valeurs, des 38% qui affichaient une conception organique sur aucun (6%), un seul (13%) ou seulement deux items (19%) du noyau. Le modèle mécaniste, à notre avis, demeurait donc prédominant dans le monde scolaire québécois (en 1978).

Tableau 7

Pourcentage des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la conception organique avec lesquels ils étaient d'accord

Nombre d'items		%	
9		2	
8	Tendance organique	3	10%
7		5	
6		8	
5		12	
4		14	
3		18	
2		19	
1	Tendance mécaniste	13	38%
0		6	
TOTAL		100	

Avant de clore cette section, nous croyons légitime de nous demander si les 10% d'enseignants qui se regroupent dans les trois premières rangées du tableau 7 étaient vraiment des tenants d'une conception organique de l'éducation. Certains d'entre eux n'auraient-ils pas été plutôt des adeptes d'un modèle anarchique ou libertaire.

Six des neuf items qui font partie du noyau étaient, dans leur forme originale, c'est-à-dire avant qu'on renverse les points de leur échelle, des indicateurs d'une conception mécaniste (voir les astérisques du tableau 6). Il se peut que certains enseignants qui étaient en désaccord avec les énoncés de ces items étaient des tenants d'une conception libertaire ou anarchique. Plutôt que de remettre en cause le rapport dominant-dominé entre l'adulte et l'enfant, ils ne

faisaient que le renverser. C'est l'enfant, alors, qui domine. Par conséquent, quand nous établissons à 10% le nombre d'enseignants qui avaient ou s'approchaient d'une conception organique de l'éducation, nous parlons plutôt d'un maximum. Nos données ne nous permettent pas d'établir si un certain nombre d'entre eux prônaient un modèle anarchique ou libertaire. Précisons, cependant, que le même problème ne se présente pas pour les données présentées au bas du tableau 7; les enseignants dont il est alors question nous paraissaient afficher une attitude de nature mécaniste. Cette réserve méthodologique ne nous empêche donc pas de conclure, de nouveau, que le modèle organique est loin d'avoir pénétré le milieu scolaire québécois.

3. Analyse de sous-groupes

Les enseignants diffèrent très peu d'un sous-groupe à l'autre par rapport à leurs valeurs éducationnelles. Nous n'avons pu observer que quelques liens. En effet, une fois que nous isolons l'effet des variables entre elles, au moyen de l'analyse de classification multiple, nous retrouvons deux liens quelque peu appréciables entre le score global de la conception organique et les deux variables suivantes: matières enseignées (bêta = 0,20) et appartenance et pratique religieuse (bêta = 0,25): les enseignants qui enseignaient la catéchèse se rattachaient beaucoup plus que les autres à une conception organique[1] (d = 0,45), contrairement aux enseignants des métiers et aux

---

1. Devant un tel résultat, il est intéressant de se rappeler que "les premiers" fascicules de Voies et Impasses, publiés en 1974, par le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, mettaient de l'avant les postulats de base de la conception organique de l'éducation pour le secteur spécifique de la formation morale et religieuse". (Conseil supérieur de l'éducation, 1980).

enseignants des techniques qui étaient plutôt de tendance mécaniste (d = 0,41)[1]; par ailleurs, c'étaient les enseignants n'ayant aucune appartenance religieuse (d = 0,35), ou ne pratiquant jamais (d = 0,21) qui aussi se rattachaient plus fortement à une conception organique de l'éducation.

L'appartenance ou la pratique religieuse est également reliée au facteur "élitisme" (bêta = 0,26); c'étaient les enseignants qui n'avaient aucune appartenance religieuse (d = -0,63) ou qui ne pratiquent jamais (d = -0,33) qui avaient le plus tendance à s'écarter d'un modèle élitiste.

Deux autres variables sont aussi reliées au facteur "élitisme": l'âge (bêta = 0,25) et la matière enseignée (bêta = 0,19). C'étaient principalement les enseignants les plus âgés, particulièrement ceux qui avaient 50 ans et plus, ainsi que ceux des métiers et techniques, qui, plus que les autres, s'attachaient à l'élitisme.

Par ailleurs, plus les enseignants étaient d'accord avec la position de la C.E.Q. considérant que l'école est au service de la classe dominante (item 448), plus ils attachaient de l'importance à la participation des élèves et à une formule d'auto-apprentissage telles que mesurées par nos deux facteurs (r = 0,19 aux deux liens).

D'autre part, les enseignants qui croyaient que le militantisme peut nuire à la qualité professionnelle de leur travail avaient tendance à afficher un score plus élevé au facteur "autoritarisme"

---

1. Un indice de 0,50, soit une différence d'un demi-écart-type, correspond à notre seuil de substantialité fixé à 0,30 pour les autres mesures de corrélation que nous utilisons. Pour plus de détails, voir le volume 1, p. 43.

(bêta = 0,21); c'étaient les enseignants les plus sympathiques au militantisme syndical qui avaient le plus tendance à remettre en cause le rapport dominant/dominé entre l'adulte et le jeune.

C'étaient les enseignants de l'enfance exceptionnelle qui attachaient le plus d'importance à l'individualisation de l'enseignement, probablement parce qu'ils étaient eux-mêmes confrontés avec ce genre d'impératif dans leur classe (bêta = 0,19).

Il existe enfin un lien entre la variable "scolarité reconnue" et le facteur "remise en question du diplôme (bêta = 0,20), cette remise en question étant plus forte chez les enseignants les moins scolarisés.

4. Résumé

Nous avons pu constater que peu d'enseignants au Québec, comme probablement partout ailleurs, valorisaient en 1978 une conception organique de l'éducation et que ceux qui adhéraient à cette école de pensée ne faisaient pas partie d'un sous-groupe facilement identifiable. Dix pour cent d'entre eux, au maximum, adhéraient d'emblée aux composantes que nous avons considérées comme étant les meilleurs indicateurs utilisés dans notre étude pour repérer une conception organique (ou non mécaniste) de l'éducation.

Il semble bien que le modèle que proposait le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport intitulé L'activité éducative, était loin d'avoir pénétré en 1978 l'ensemble de la profession enseignante au Québec. La situation que déploraient les membres de la commission Faure sur le plan mondial se répète donc chez nous: le rapport dominant-dominé demeure une caractéristique qui détermine les relations entre les adultes et les plus jeunes.

CHAPITRE 5

LA PÉDAGOGIE DE CONSCIENTISATION

Ce chapitre présente et discute des résultats concernant la pédagogie de conscientisation, d'abord de ceux relatifs à l'ensemble de la population rejointe par l'enquête, ensuite de ceux qui ont trait aux analyses de sous-groupes.

1. Quelques notes sur la pédagogie de conscientisation

Avant de procéder, cependant, il vaut peut- être la peine de revoir brièvement ce qu'est la pédagogie de conscientisation, l'objectif fondamental de ce modèle d'éducation "c'est viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de la classe des travailleurs" (C.E.Q., 1975: 147).

Si nous réfléchissons quelque peu sur le contenu de cet objectif, nous pouvons relever les traits caractéristiques suivants: 1) l'objectif poursuivi se fonde sur une grille d'analyse marxiste de la société en général et du Québec en particulier; cela signifie que des concepts comme régime de production capitaliste, lutte des classes, domination et exploitation de classe, ainsi que ceux de fausse conscience et d'aliénation sont des outils d'analyse privilégiés et centraux; 2) s'inspirant du marxisme, la pédagogie de conscientisation en partage aussi pour une bonne part l'épistémologie ou la conception de la connaissance et du savoir; cela implique que faire prendre conscience aux fils et aux filles des travailleurs des intérêts de classe de travailleurs, n'est pas réductible à la simple transmission de connaissances "neutres", "gratuites", "abstraites", "universelles" ou "scientifiques"; il s'agit plutôt de développer à travers une pratique contestataire un savoir critique et concret, parce que situé et daté, selon l'expression de Paulo Freire, et qui démasque la société (et l'école) comme domination et violence; 3) ce savoir est donc désaliénant, en ce qu'il fait disparaître la fausse conscience et l'emprise de l'idéologie bourgeoise dominante sur les fils et les filles de travailleurs; il est

désaliénant aussi en ce qu'il n'est pas que le fruit d'une réflexion intellectualiste; il est aussi engagement dans l'action et volonté de transformation du monde. Ce dernier point mérite d'être souligné: conscientiser quelqu'un, ce n'est pas que lui communiquer une grille d'analyse marxiste ou contestataire, c'est, en dernier ressort, l'engager dans une pratique révolutionnaire. En effet, c'est au coeur de cette pratique que la véritable conscientisation (ou le véritable savoir, au fond) s'articule et se développe. Action et réflexion sont donc ici indissociables, comme dans toute pédagogie socialiste. Conscientiser un groupe, ce n'est donc pas le faire sombrer dans un intellectualisme gauchissant ni le former à une sorte d'activisme primaire; c'est, au contraire, tenir constamment les deux termes action et réflexion dans une relation dialectique globale et féconde; 4) cette approche pédagogique est donc radicale en ce qu'elle cherche et vise une transformation fondamentale non seulement de l'école, appareil idéologique de l'État et donc élément constitutif de la superstructure, mais également de toute la société, et ce jusque dans ces fondements économiques. Elle vise ce que Paulo Freire appelle la démocratisation fondamentale, c'est-à-dire la prise en charge par le peuple de ses conditons d'existence.

C'est Paulo Freire qui a popularisé le terme de conscientisation. Il a en effet cherché à développer une pratique pédagogique, au Brésil d'abord, au Chili ensuite, qui, tout en alphabétisant les masses paysannes de l'Amérique latine, les amène à prendre conscience de leur oppression et à se prendre en charge dans une lutte de libération. Si la pédagogie de conscientisation formulée et pratiquée par Freire ressemble beaucoup à celle proposée par la C.E.Q. (d'où notre utilisation de l'un pour aider à définir l'autre), il importe de souligner néanmoins quelques différences d'importance. En effet, la pensée de Freire, si elle s'est nourrie du marxisme (surtout dans Pédagogie des opprimés, 1974) a d'abord été fécondée par l'existentialisme et le personnalisme chrétien (voir les sources utilisées dans l'Éducation: pratique de la liberté, 1971) et n'est pas loin de la théologie de la

révolution qui s'est développée en Amérique latine ces dernières années. Il n'y a rien de comparable dans les documents de la C.E.Q. concernant le modèle d'école qu'elle propose. De plus, la pratique éducative de Freire, du moins les comptes rendus qu'il en donne, ainsi que ses propos sur des notions comme le dialogue, le respect, l'humanisation et la démocratie, témoignent de préoccupations éducationnelles de type organique[1], préoccupations qui ne transpirent pas des documents de la C.E.Q.

Suivant la pédagogie de conscientisation, l'enseignant doit donc aussi être un militant. Quoique objectivement membre de la classe moyenne ou de la "petite bourgeoisie" intellectuelle, l'enseignant du primaire et du secondaire doit se solidariser et faire siens les intérêts de classe des travailleurs actuels, dont les enfants constituent la très grande majorité de la population étudiante et future, puisque, dans le système économique actuel, la plupart des étudiants du primaire et du secondaire qui ne poursuivent pas leurs études au delà du secondaire occuperont des fonctions sur le marché du travail qui en feront objectivement des membres de la classe ouvrière. C'est donc le fils et la fille du travailleur et futur travailleur qu'il faut former, c'est-à-dire rendre conscients, solidaires et militants dans la lutte des classes. On est loin des objectifs prônés par les autorités en place!

L'apprentissage de la solidarité est fondamental dans cette approche, d'où l'importance de la coopération et des rapports non-compétitifs entre les individus. C'est sur cette solidarité que s'appuie l'espérance d'un nouvel ordre social et la conscience que les exploités

---

1. Comme nous l'avons noté dans le volume 4 (p. 65), Carl Rogers, dans son livre (1977, p. 85), Un manifeste personnaliste, fondements d'une politique de la personne, écrit à propos de Freire et de son livre Pédagogie des opprimés: "les principes sur lesquels il en est venu à construire son ouvrage sont si totalement semblables aux principes de Liberté pour apprendre que la stupeur devant cette découverte m'a laissé bouche bée".

peuvent exercer un pouvoir. La solidarité est donc à la fois moyen et fin: elle est la force première (force défensive comme offensive) des dominés et la valeur égalitaire par excellence.

En conclusion, soulignons que, pour la C.E.Q., l'école et la scolarisation ne sont pas à éliminer. C'est leur subordination actuelle à la classe dominante et aux institutions politiques, économiques et sociales que celle-ci contrôle qu'il faut radicalement modifier dans un renversement complet de perspective et de finalité. Désormais, en effet, l'école doit être au service de la classe ouvrière, alors qu'elle a toujours été, selon la C.E.Q., au service de la classe dominante. La pédagogie de conscientisation est centrale dans ce renversement total de perspective et de finalité. A la différence d'autres courants de pensée critique, la pédagogie de conscientisation réserve donc à l'école et au personnel enseignant une place importante dans le changement social. En effet, ce qu'il convient de faire, c'est de réorienter l'école en fonction des intérêts et des besoins de la majorité de la population, et non pas de la détruire. Il s'agit en somme d'un appareil idéologique d'État, dont on saisit bien la puissance et la nécessité, et dont on cherche le contrôle en même temps que l'État dont elle est une émanation.

Tels sont les objectifs poursuivis par la pédagogie de conscientisation ainsi que ses fondements politiques et macro-sociologiques. Nous les avons présentés et reliés afin que le lecteur soit mieux en mesure de comprendre les résultats que nous rapportons et d'en saisir la portée réelle et les implications.

Notre mesure de la pédagogie de conscientisation est surtout inspirée des documents que la C.E.Q. a consacrés à cette question et de quelques ouvrages européens concernant la pédagogie socialiste (Chamel, 1975). Des analyses effectuées, nous avons dégagé les dimen-

sions suivantes[1]: l'égalité des sexes; le réformisme; la liberté conscientisante; l'ouverture au changement; le radicalisme et la conscience des filières scolaires. Abordons tout d'abord ces dimensions de la pédagogie de conscientisation en traitant des résultats pour l'ensemble des enseignants joints par notre enquête.

2. Résultats pour l'ensemble des enseignants

Dans la présente section, nous avons regroupé les résultats dans deux tableaux. Le tableau 8 dégage les dimensions de la pédagogie de conscientisation avec leurs items constitutifs ainsi que le pourcentage des enseignants d'accord avec chacun des items. Le tableau 9 présente un ensemble de figures qui répartit les enseignants en trois catégories d'attitudes: ceux qui sont d'accord, ceux que nous appelons les "tièdes" et ceux qui sont en désaccord. Cette façon de regrouper les données met l'accent sur les enseignants qui se situent aux extrêmes des pôles d'attitudes et permet également d'évaluer la proportion de ceux qui ne se situent pas aux extrêmes de l'échelle.

2.1 Égalité des sexes

Si nous analysons de près les résultats rapportés à la figure 1 du tableau 9, nous constatons que huit enseignants sur dix (82%) étaient favorables à l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale; tout près de six sur dix (58%) étaient passionnément et tout à fait favorables à cette égalité. Seulement 18% du personnel enseignant se disaient en désaccord avec des mesures qui auraient augmenté l'égalité des sexes et 7% à peine "osaient" s'afficher nettement contre. Quelque 35% des sujets semblaient assez "tièdes" sur cette question (24% étaient plutôt défavorables), la tendance générale est très

---

1. Voir le volume 2, pp. 73 - 81.

défavorables), la tendance générale est très nette, à tel point que l'on peut se demander si nous ne sommes pas en présence d'une norme de groupe à laquelle à peu près tous souscrivaient également, et dont une bonne dose de désirabilité sociale[1] vient renforcer l'emprise sur le personnel enseignant. Comme en témoigne le tableau 9, les fréquences simples pour les items constitutifs de la dimension "égalité des sexes" révèlent la même tendance indéniable, nette et forte de la part de l'ensemble du personnel enseignant rejoint par notre enquête en faveur de l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale.

En ce qui concerne la division et le partage des tâches familiales, les résultats pourraient laisser croire qu'il existait un niveau très élevé d'égalitarisme au sein des enseignantes et enseignants. En effet, un peu plus de huit enseignants sur dix considéraient que les hommes, autant que les femmes, devraient prendre soin des bébés et des jeunes enfants à la maison, 18% ne partageaient pas ce point de vue et seulement 7% se disaient passablement et tout à fait en désaccord avec l'énoncé proposé. Les enseignants et les enseignantes du Québec affichaient donc, en très grande majorité, des attitudes égalitaristes en ce qui a trait aux rapports entre les hommes et les femmes. En réalité cependant, il faut faire attention dans la façon d'interpréter ces résultats, surtout si l'on tient compte des résultats concernant les tâches familiales rapportés au chapitre 2. En effet, nous avons vu que les enseignants et enseignantes mariés et ayant des enfants reconnaissaient que, plus souvent qu'autrement, c'est la femme qui s'occupait des soins des enfants et surtout de l'ensemble des tâches domestiques, et ce, même si elle travaillait à temps plein dans l'enseignement, en éducation ou ailleurs. La femme se retrouvait donc avec un double horaire et une double tâche.

---

1. La désirabilité sociale se définit par une prédisposition à répondre d'une manière socialement approuvée aux questions posées.

Tableau 9

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de chacune des dimensions de la pédagogie de conscientisation

Égalité des sexes

712[1] Les études post-secondaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons. 98

853 Il devrait y avoir autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles. 89

721 Les hommes, autant que les femmes, devraient prendre soin des bébés et des jeunes enfants à la maison. 82

705 Les garçons, autant que les filles devraient suivre des cours en sciences familiales. 81

956 Il devrait y avoir autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire. 75

730[2] Même s'il est acquis que les filles devraient recevoir une aussi bonne éducation que les garçons, il reste que ceux-ci devraient songer plus sérieusement que les filles à la préparation d'une carrière. 65

Moyenne 82

Réformisme

723 A l'école, les activités physiques et manuelles devraient être aussi importantes que les activités intellectuelles. 80

512 Les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêt et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves. 79

917 En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire. 77

910 Le fait de constituer des classes d'élèves rapides, réguliers et lents risque d'accentuer les différences entre les enfants. 70

807 Les différences que l'on observe entre les élèves à l'école sont le fruit de l'action de la société sur eux et non pas le résultat de caractéristiques héréditaires. 68

Liberté conscientisante

753 L'école devrait faire prendre conscience aux élèves des intérêts de classe des travailleurs. 698

740 Les professeurs devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu. 64

713* Il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques en classe. 36

Moyenne 56

Ouverture au changement

748 Les changements qui ont été introduits depuis les quinze dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation. 45

720 Aujourd'hui, on accorde trop d'importance à la recherche de nouvelles façons d'enseigner. 44

912* Je trouve que l'on devrait éviter d'introduire des changements rapides à l'école. 20

Moyenne 36

Radicalisme

713 L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société. 108

926 En définitive, l'école produit des inégalités sociales et inégalités scolaires. 91

925 Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés". 88

743 L'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société. 59

Moyenne 87

Complexité des filières scolaires

914* Toute proportion gardée, le secteur professionnel du secondaire recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers. 68

739 Malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel. 39

Moyenne 54

---

1. Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice 7 du volume de notre rapport.

2. L'astérisque indique que les points de l'échelle de l'item ont été inversés parce que le sens de l'énoncé est contraire au sens de la dimension. Nous avons donc, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence; autrement dit, concernant par exemple l'item 730, 35% des enseignants sont d'accord avec le contenu de l'énoncé dans sa forme originale, c'est-à-dire tel qu'il apparaît dans le questionnaire.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que les valeurs exprimées par l'ensemble du personnel enseignant à travers la dimension "égalité des sexes" ne légitimaient pas leur comportement familial. Nous serions en présence ici d'une situation où les valeurs étaient en quelque sorte en avance sur le comportement, où le discours précédait l'action. Cette dernière tardait et, en toute probabilité, tarde encore aujourd'hui, à s'enligner sur les valeurs parce qu'elle est au fond plus engageante, plus compromettante et donc plus coûteuse qu'un simple discours qui, par certains côtés et à certains moments, peut devenir une mode ou une norme de groupe. Le danger, bien sûr, pour les acteurs comme pour ceux qui analysent et interprètent des résultats comme ceux présentés dans cette section consiste à confondre discours et action, valeur et comportement. Dans ce cas-ci, il y avait loin de la coupe aux lèvres (du moins en 1978). Il importe de bien prendre conscience de cette distance.

Concernant les liens entre la dimension "égalité des sexes" et les dimensions de la conception organique de l'éducation et celle de la pédagogie de conscientisation, nous observons ce qui suit:

- plus on endosse les principes organiques d'éducation, plus on appuie toutes les tentatives allant dans le sens de l'égalité des sexes ($r = 0,39$);

- un lien substantiel ($r = 0,30$) entre la dimension "égalité des sexes" et la dimension "développement de la personne";

- plus les enseignants sont opposés à l'élitisme sous toutes ses formes à l'école, plus ils sont favorables à l'égalité des sexes ($r = -0,32$);

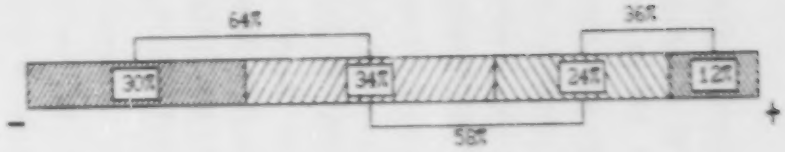
- une relation sensible ($r = 0,26$) entre l'égalité des sexes et la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement;

TABLEAU 9

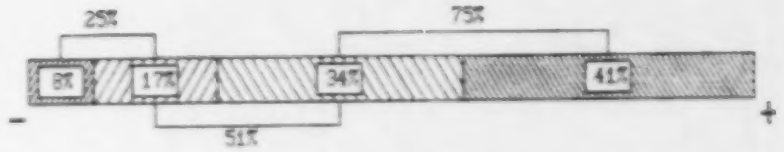
Proportion des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la pédagogie de conscientisation

Egalité des sexes

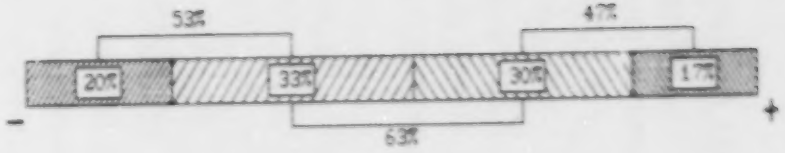
Ouverture au changement



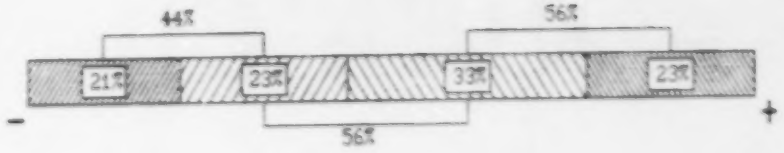
Réformisme



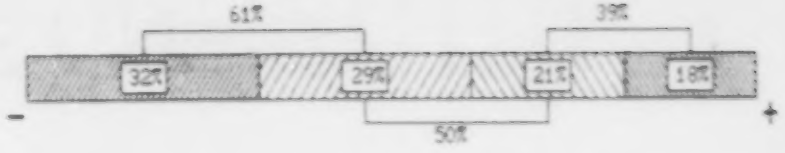
Radicalisme



Liberté conscientisante



Conscience des filières scolaires



- les enseignants égalitaristes ont tendance à être moins autoritaires ($r = -0,25$), à favoriser davantage des objectifs typiquement organiques comme la participation des élèves ($r = 0,26$), l'auto-apprentissage ($r = 0,26$) et l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,23$), à adopter davantage que l'ensemble un point de vue réformiste ($r = 0,29$) ou radical ($r = 0,19$), à être d'accord avec le contenu de la dimension "liberté conscientisante" ($r = 0,22$) et à favoriser le changement ($r = 0,15$).

En résumé, les enseignants étaient en 1978 majoritairement en faveur de l'égalité de sexes en éducation et dans la vie familiale, et cette valorisation de l'égalité se marie très bien avec une conception organique de l'éducation et les dimensions "réformisme", "liberté conscientisante", "radicalisme" et "changement" de la pédagogie de conscientisation.

2.2 Réformisme

La seconde dimension retenue a été baptisée "réformisme" suite à notre lecture des items constitutifs de la dimension (voir le tableau 8). Selon les calculs effectués, nous pouvons dire, comme l'illustre la figure 2 du tableau 9, que l'ensemble du personnel enseignant a tendance à être réformiste. En effet, si nous regroupons les données en deux catégories, nous observons que 75% des enseignants sont classés comme réformistes. Cette tendance, cependant, n'est pas aussi forte et prononcée qu'on pourrait le croire à première vue. En effet, en regroupant les données en trois catégories, il apparaît que 53% des enseignants rejoints par l'enquête occupent une position centriste ou modérée sur cette question: néanmoins, 38% des sujets (contre seulement 9% à l'autre bout) se déclaraient passablement et tout à fait réformistes. Ces résultats indiquent que près de quatre enseignants sur dix pouvaient être considérés comme nettement réformistes alors que

cinq sur dix avaient une attitude modérée sur cette question et qu'un seul enseignant sur dix s'affichait non réformiste.

L'analyse item par item peut aider à comprendre la signification des résultats globaux. En effet, pour tous les items, il y a une majorité d'enseignants (majorité faible cependant dans le cas de l'item 934) qui optait pour le pôle réformiste. Comme nous le verrons encore plus clairement lorsque nous étudierons la dimension "conscience des filières scolaires", les enseignants semblaient avoir beaucoup de difficultés à vraiment faire leur le jugement global et négatif porté sur l'école et qui fonde la pédagogie de conscientisation. Ceci étant dit, les enseignants étaient tout de même conscients que tout ne tournait pas rond dans les écoles du Québec et que bien des choses pourraient être faites afin d'en améliorer sensiblement la situation (items 512 et 917, par exemple). Les résultats rapportés au tableau 8 sous la dimension "réformisme" ne traduisent-ils pas quelques facettes importantes du réformisme en général, à savoir la difficulté ou le refus de se mouvoir à l'intérieur d'un cadre d'analyse global et critique et la préférence pour des actions ponctuelles, dirigées vers des cibles clairement identifiables (les programmes d'étude, les voies, les écoles de milieux dits "défavorisés") au lieu d'actions théoriquement insérées dans une stratégie plus large de changement institutionnel fondamental et orienté vers les rapports sociaux dominants? En ce sens-là, nous pouvons dire que le personnel enseignant avait de nettes tendances réformistes en 1978.

L'examen des liens entre la dimension "réformisme" et la conception organique de l'éducation révèle que les réformistes avaient davantage tendance que l'ensemble de la populaton enseignante, à épouser les principes organiques ($r = 0,37$) et plus précisément le développement intégral de la personne ($r = 0,41$), la participation des élèves ($r = 0,39$), l'auto-apprentissage ($r = 0,34$), l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,25$) et la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement ($r = 0,24$) et qu'ils étaient par ailleurs davan-

tage portés à remettre en cause le diplôme (r = 0,25). De plus, le réformisme est associé à certaines dimensions de la pédagogie de conscientisation comme le radicalisme (r = 0,41), l'égalité de sexes (r = 0,29), la liberté conscientisante (r = 0,24) et la conscience des filières scolaires (r = 0,19).

En résumé, le réformisme comme l'égalité des sexes peut être considéré comme un trait caractéristique du personnel enseignant en 1978. Ce trait de groupe est associé à une ouverture à la conception organique de l'éducation et à certaines dimensions de la pédagogie de conscientisation.

2.3 Liberté conscientisante

Ainsi que le lecteur peut le constater en consultant le tableau 8, la dimension "liberté conscientisante" comprend trois items qui traitent de la liberté d'expression du professeur dans le contexte de la communication pédagogique: liberté de discuter de questions politiques avec ses élèves, liberté d'illustrer son enseignement à même la réalité politique et sociale du milieu, et ce, afin que l'école joue son rôle de conscientisation, c'est-à-dire qu'elle fasse prendre conscience aux élèves des intérêts des travailleurs.

Les résultats, comme en témoigne la figure 3 du tableau 9, révèlent que le personnel enseignant était divisé ou ambivalent face à cette question. Si le regroupement des données en deux catégories laisse voir une légère majorité en faveur de la liberté conscientisante (56%), cette majorité fond comme neige au soleil lorsque nous regroupons les réponses en trois catégories. En effet, dans ce dernier cas, une majorité du personnel enseignant (56%) se situe au centre de la dimension, alors que 21% sont classés dans le tiers inférieur et 23% dans le tiers supérieur.

L'analyse item par item pourrait fournir un début d'explication de cette division ou de cette ambivalence. En effet, il peut paraître contradictoire que tout près des deux tiers des enseignants (64%) estimaient qu'ils devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu (item 740), que sept sur dix d'entre eux (69%) étaient convaincus qu'il revient à l'école de faire en sorte que les élèves prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs (item 753), alors que, par ailleurs, 64% étaient d'avis qu'il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques (item 713). Comme l'illustre le tableau 10, très peu d'enseignants discutaient de questions politiques avec leurs élèves en classe. A la question "Vous arrive-t-il de discuter de questions politiques avec les élèves en classe?" (item 611), moins de 0,5% ont répondu très souvent, 2% souvent, 18% occasionnellement, 29% rarement et 50% jamais. Il n'y avait donc qu'un enseignant sur cinq qui discutait occasionnellement, souvent ou très souvent de politique en classe, la très grande majorité (79%) ne le faisant jamais ou rarement. Si ce comportement de groupe traduit une norme sociale au sein de la profession, c'est une norme de silence plus qu'une norme d'engagement actif dans l'enceinte de la classe qui est ici dévoilée.

Les enseignants qui jugeaient qu'il valait mieux s'abstenir de discuter de questions politiques en classe avaient davantage tendance que les autres à effectivement s'en abstenir et vice-versa. Pour la grande majorité du personnel enseignant, il y a alignement de la norme et du comportement. Il y avait néanmoins un certain nombre d'enseignants qui était en contradiction avec eux-mêmes. En effet, certains nous ont déclaré être en désaccord avec la norme du silence et discuter rarement ou jamais de questions politiques avec les élèves en classe. Nous en avons dénombré 203, soit 7% de l'ensemble. Ces enseignants semblent s'auto-censurer ou craindre des représailles.

De plus, nos analyses corrélationnelles semblent indiquer que conception organique de l'éducation et revendication par l'enseignant d'une liberté conscientisante ne sont pas incompatibles, pas plus que ne le seraient l'exercice de cette dernière avec le droit de l'élève de participer à son apprentissage. Il est permis de croire que, pour certains des enseignants rejoints par l'enquête, les deux libertés, celle de l'enseignant dans une problématique de conscientisation et celle de l'élève dans une problématique organique, peuvent et doivent coexister.

Il y a par ailleurs un lien appréciable ($r = 0,25$) entre la dimension "auto-apprentissage" et la liberté conscientisante. Ce lien positif confirme la coexistence des deux types de liberté mentionnés plus haut. Le fait qu'il y ait des liens négatifs et sensibles entre la liberté conscientisante, d'une part, et l'autoritarisme ($r = 0,26$) et l'élitisme ($r = -0,27$), d'autre part, nous porte à croire que les enseignants autoritaristes et élitistes n'ont pas autant tendance que les autres à favoriser une certaine conscientisation des élèves en classe. D'autre part, soulignons que la dimension "liberté conscientisante" est positivement associée à la fois au réformisme ($r = 0,24$) et au radicalisme ($r = 0,28$). Il est conforme à nos attentes que le coefficient de corrélation du radicalisme soit plus élevé que celui du réformisme. En effet, la liberté conscientisante est conceptuellement plus proche d'un point de vue radical que de son pendant réformiste.

Les résultats décrits dans cette section, vont dans le même sens que ceux rapportés par Claude Trottier dans son étude sur les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec (1982:35). En effet, ce dernier note que "les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite". Les enseignants ont donc de la difficulté à intégrer dans leur rôle la fonction de socialisation politique et lorsqu'ils le font, un certain nombre s'auto-censurent ou peut-être craignent des représailles. Soulignons que la façon des en-

Tableau 10

Relation entre la norme "Il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques en classe" (item 715) et la fréquence effective des discussions politiques avec les élèves en classe (item 611)

	La norme						
Le comportement	1**	2	3	4	5	6	Ensemble
	(N=242)	(N=201)	(N=540)	(N=652)	(N=348)	(N=728)	(N=2 711)
Jamais	21%	22%	31%	47%	59%	81%	50
Rarement	18	32	35	39	33	17	29
Occasionnellement	46	40	32	13	8	2	18
Souvent	12	6	2	1	0	*	2
Très souvent	3	0	0	*	*	0	*
Total	100	100	100	100	100	100	100

* $\leq$ 0,5%

** 1- tout à fait en désaccord
2- passablement en désaccord
3- plutôt en désaccord
4- plutôt d'accord
5- passablement d'accord
6- tout à fait d'accord

seignants d'aborder leur rôle dans la socialisation politique, en laissant l'initiative à l'étudiant qui doit se faire une opinion personnelle et non incorporer le point de vue du professeur, nous semble proche de la conception organique, car elle est insuffisamment militante pour caractériser une approche axée sur la conscientisation.

2.4 Ouverture au changement

Les items que nous avions dans le questionnaire et qui se sont regroupés pour constituer la dimension "ouverture au changement" sont relativement neutres par rapport au type de changement considéré dans le contexte de la pédagogie de conscientisation. Notre mesure de l'ouverture au changement est donc assez conventionnelle en ce qu'elle est plus proche d'une mesure typique de la psycho-sociologie des organisations, d'une prédisposition générale des acteurs à l'égard d'un changement dans leur environnement, conditions ou outils de travail, qu'elle ne l'est d'un engagement politique et idéologique en faveur d'un chambardement institutionnel majeur au plan de l'école et des principaux acteurs de l'activité humaine.

Comme l'illustre la figure 4 du tableau 9, il n'y aurait que 36% du corps enseignant ouverts au changement en éducation, et à peine 12% passablement ou tout à fait ouverts suivant le regroupement des données en trois catégories, la majorité se tenant au centre (58%) ou même dans une position assez négativiste face au changement (30%). Une première interprétation plausible surgit rapidement à l'esprit: les enseignants étaient essoufflés. Se définissant d'abord et avant tout à leurs débuts comme agents de changement, les technocrates et professionnels du jeune ministère de l'Éducation dans les années soixante et dans la moitié des années soixante-dix ont stimulé, encouragé et poussé une multitude de réformes qui ont laissé au bout du compte des enseignants essoufflés par rapport au rythme du changement, sceptiques quant aux effets véritables à moyen et à long termes de ces chan-

gements et peut-être même insécurisés par une trop grande valorisation de la nouveauté comme telle.

Cette interprétation, à nos yeux, n'est pas fausse. Elle est cependant incomplète, en ce qu'elle ne cherche pas à dévoiler les critères utilisés par les enseignants pour justifier leur scepticisme face au changement en éducation. Le contenu de nos items ne peut être d'un grand secours ici: que signifie le concept "qualité de l'éducation" mentionné dans l'item 748? Nous ne le savons pas. Pour autant que l'analyse corrélationnelle a révélé davantage de liens substantiels et sensibles entre l'ouverture au changement et les diverses dimensions de la conception organique qu'entre celle-ci et la pédagogie de conscientisation, et pour autant que bien peu d'enseignants soient véritablement d'orientation organique, il est probable qu'ils aient une conception assez traditionnelle de la qualité de l'éducation, conception proche du pôle mécaniste.

Nos analyses corrélationnelles révèlent une relation très forte ($r = 0,43$) entre le score global "conception organique de l'éducation" et la dimension "ouverture au changement". Les enseignants qui ont un score élevé sur cette dimension ont tendance à adhérer aux valeurs inhérentes à la pédagogie organique: ils sont, en effet, anti-autoritaristes ($r = -0,42$) et anti-élitistes ($r = -0,31$); ils privilégient la participation des élèves à leur apprentissage ($r = 0,37$) et favorisent un peu plus que les autres l'auto-apprentissage ($r = 0,26$) et l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,20$). Ils sont aussi légèrement plus souvent défavorables que l'ensemble à la subordination de l'école au marché du travail ($r = -0,16$).

Ces relations sont facilement interprétables. En effet, que les enseignants ayant un score élevé sur les dimensions "autoritarisme" et "élitisme" aient par ailleurs un score faible sur la dimension "ouverture au changement" ne surprend guère: l'autoritarisme et l'élitisme sont des composantes centrales d'une conception mécaniste de

l'éducation et celle-ci est partie prenante de la tradition, du statu quo et des pratiques établies depuis longtemps dans les systèmes scolaires et difficilement transformables à cause de leur force d'inertie.

Nos analyses nous laissent croire que la dimension "ouverture au changement", tel que nous l'avons mesurée, appartient autant sinon davantage à la conception organique de l'éducation qu'à la pédagogie de conscientisation. Nos items ne mesurent pas l'ouverture au changement typique de la pédagogie de conscientisation: ils mesurent plutôt une prédisposition générale à l'égard du changement. D'ailleurs, il y a peu de liens sensibles et aucun lien substantiel entre l'ouverture au changement et les dimensions de la pédagogie de conscientisation. Il n'y a, en effet, de liens qu'avec la liberté conscientisante ($r = 0,21$) et l'égalité des sexes ($r = 0,15$).

2.5 Radicalisme

Alors que la dimension "réformisme" précédemment analysée caractérisait cette attitude d'une majorité importante du personnel enseignant qui consiste à considérer que tout ne tourne pas rond à l'école et qu'on peut améliorer les choses en modifiant certaines variables pédagogiques et organisationnelles, sans cependant s'inspirer d'une lecture globalisante de la réalité pour mieux fonder une action qui atteint le palier politique, la dimension "radicalisme" a été nommée ainsi parce qu'elle nous a semblé plus porteuse de ce diagnostic global, tributaire de la grille marxiste, et parce qu'elle invite à une action de transformation radicale du système économique et politique afin de solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés" (item 925). Le radicalisme serait donc ce point de vue qui remet en cause non pas l'école en elle-même (les enseignants, les manuels, le rapport pédagogique et les pratiques administratives), mais les rapports sociaux qui font que l'école est ce qu'elle est et, au

premier chef, l'emprise de la classe dominante sur l'ensemble de la société, et notamment sur l'économie.

Comme nous pouvons le constater à la figure 5 du tableau 9, les proportions indiquent que le radicalisme rejoignait près de la moitié du personnel enseignant. En effet, si nous regroupons les données en deux catégories, nous observons que 47% des enseignants se montraient favorables au radicalisme, alors que 53% ne l'étaient pas. Le regroupement des données en trois catégories nous révèle que plus de six enseignants sur dix (63%) adoptaient un point de vue centriste ou modérément radical. Nous aurions donc, suivant cette échelle, 20% d'enseignants nettement peu favorables au radicalisme, 63% modérément favorables et à peine 17% "radicalement" favorables... au radicalisme!

Le tableau 8 nous donne le contenu des items constitutifs de la dimension "radicalisme" et le pourcentage de sujets d'accord avec le contenu de chacun des items. Les fréquences simples pour les items constitutifs de la dimension "radicalisme" révèlent des choses intéressantes. En effet, 59% des enseignants se déclaraient d'accord avec l'idée que l'école actuelle véhicule les valeurs de la classe dominante et 51% estimaient que l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires. Cependant, la tendance bascule dans la direction opposée lorsque nous demandons aux enseignants d'indiquer s'ils croient que l'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société: les deux tiers (67%) ne croyaient pas que l'école soit "sexiste". Constatons aussi que 56% des sujets ne considéraient pas que seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".

En somme, si une majorité importante du corps enseignant est bien consciente du rôle de l'école dans la transmission des valeurs de la classe dominante, et donc de la contribution du processus de communication pédagogique ainsi que celle du contenu transmis à ce phéno-

mène de reproduction des valeurs, ce même corps enseignant est soit divisé soit majoritairement réfractaire à un jugement global négatif et critique à l'endroit des structures et des processus scolaires.

Relativement aux analyses corrélationnelles entre le radicalisme et les dimensions constitutives de la pédagogie de conscientisation, nous observons que le radicalisme est positivement associé, et ce, de façon ou bien substantielle ou bien appréciable avec plusieurs dimensions de la conception organique de l'éducation. En effet, il y a une relation substantielle et positive entre le radicalisme et le facteur global "conception organique de l'éducation" ($r = 0,30$) ainsi qu'avec les dimensions "participation des élèves" ($r = 0,33$) et "auto-apprentissage" ($r = 0,29$). Il y a, de plus, un lien appréciable entre le radicalisme et la dimension "développement de la personne" ($r = 0,25$) ainsi qu'avec la dimension "individualisation de l'enseignement ($r = 0,16$). D'autre part, il n'y a pas de lien entre le radicalisme et l'élitisme ($r = -0,01$) et il y a une relation très faible et de tendance négative entre la dimension "radicalisme" et l'autoritarisme ($r = - 0,13$). Le lien entre le radicalisme et la liberté conscientisante est presque substantiel ($r = 0,28$). Enfin, mentionnons le lien sensible avec l'égalité des sexes ($r = 0,19$). La faiblesse du lien avec l'ouverture au changement ($r = 0,10$) doit être interprêtée selon les éléments de discussion avancés lors de la présentation de cette dimension.

Comment expliquer le lien entre le radicalisme et l'approche organique? Comment expliquer le fait que plus les enseignants ont un score élevé sur la dimension "radicalisme", plus ils en ont un d'élevé et de positif sur les dimensions organiques. Tout se passe comme si les enseignants ne voyaient rien de contradictoire entre le fait de promouvoir des objectifs pédagogiques centrés sur la personne et son individualité et celui d'adopter un point de vue radical sur le fonctionnement actuel du système scolaire. Il y aurait plusieurs interprétations possibles à ces résultats[1].

---

1. Les lecteurs intéressés par ces interprétations peuvent consulter le volume 4 de notre rapport de recherche, pp. 109-112.

Si la dimension "radicalisme" est positivement associée à plusieurs dimensions du pôle organique, elle ne l'est pas du tout aux dimensions du pôle mécaniste. En effet, il n'y a aucun lien entre le radicalisme et l'élitisme (r = -0,01) ainsi qu'entre le radicalisme et la subordination de l'école au marché du travail (r = 0,02). Il y a un lien légèrement négatif (r = -0,13) entre le radicalisme et l'autoritarisme, c'est-à-dire que les enseignants qui ont un score élevé sur la dimension "radicalisme" ont aussi légèrement tendance à être un peu moins autoritaires que l'ensemble du personnel enseignant. Ces résultats ne sont pas ceux que nous escomptions: en effet, une certaine littérature psycho-sociologique nous a habitués à penser que le radicalisme se nourrit d'autoritarisme et que les personnes adoptant un point de vue extrémiste sur une question donnée (extrémisme ici étant synonyme d'une position à l'extrémité supérieure ou inférieure d'une échelle quelconque) sont plus intolérants et autoritaires que les autres. Nos résultats ne confirment pas ce lien entre radicalisme et autoritarisme.

2.6 Conscience des filières scolaires

Par les items constitutifs de cette dimension de la pédagogie de conscientisation, nous cherchions à savoir jusqu'à quel degré les enseignants étaient conscients des inégalités engendrées par l'école. Les résultats présentés par la figure 6 du tableau 9 indiquent qu'ils ne l'étaient pas beaucoup dans l'ensemble. En effet, suivant nos calculs, il y aurait eu un peu plus du tiers des enseignants conscients des filières scolaires et à peine 18% nettement conscients de celles-ci. Si nous analysons à partir du tableau 8 les résultats item par item, nous constatons que le personnel enseignant est divisé en deux sous-groupes d'égale importance lorsqu'il s'agit de reconnaître ou non que, toute proportion gardée, le secteur professionnel au secondai-

re recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers. En effet, 51% se disaient d'accord avec le contenu de cet item et 49% n'en reconnaissaient pas le bien-fondé dans la réalité scolaire[1]. De plus, 71% rejetaient le jugement négatif que nous leur avons proposé concernant les chances de succès professionnel d'un enfant de la classe ouvrière grâce à l'école. Il n'y a que trois enseignants sur dix qui considéraient que, malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel.

On ne peut donc dire que le personnel enseignant en 1978 était fortement conscient des filières scolaires et des inégalités qu'elles aident à reproduire. De prime abord, de pareils résultats peuvent surprendre. En effet, depuis un bon moment dans notre milieu, il y a un débat sur cette question[2]. Il y a, en effet, des documents, des prises de positions et même des plans d'actions qui indiquent, sans l'ombre d'un doute, que l'on est conscient de l'existence des filières scolaires et des inégalités qu'elles reproduisent. Alors, comment se fait-il que l'ensemble des enseignants, ceux-là mêmes qui côtoient quotidiennement cette réalité des classes sociales à travers le comportement de leurs élèves, étaient si peu portés à en reconnaître la signification d'ensemble? Ce que Claude Duneton (1976: 31-32) nous laisse entendre, pour expliquer ce phénomène, c'est que, dans la mesure

---

1. Les chiffres existants indiquent pourtant que "En 1971-72, les enfants dont le père est ouvrier (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé, manoeuvre) constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel (secteur français, public) en secondaire V (Fournier, 1980: 61-62); voir aussi A. Massot (1979). C. Escande (1973) indique que les jeunes issus de la classe ouvrière qui ont accès au cégep sont habituellement relégués au secteur professionnel.

2. Voir notamment, Centrale de l'enseignement du Québec, L'école, une autoroute sélective (1978).

où l'enseignement a constitué, pour la majorité du personnel enseignant, un canal de mobilité sociale ascendante[1] et donc dans la mesure où l'école a rempli adéquatement, du moins pour eux, sa fonction d'égalisation des chances, il est difficile pour cette majorité d'enseignants de reconnaître qu'elle ne le soit pas pour d'autres qu'eux.

Duneton insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas facile pour un enseignant de véritablement prendre conscience de la contribution de l'école (et donc de l'enseignement dispensé par l'enseignant lui-même) au maintien des inégalités. Il est donc pénible pour les enseignants de reconnaître qu'ils sont pour quelque chose dans ce maintien par l'école des inégalités sociales.

En ce qui concerne les liens observés entre la conscience des filières scolaires et les dimensions de la conception organique de l'éducation, trois d'entre eux, bien qu'ils ne soient pas très forts, méritent d'être présentés, celui entre la conscience des filières scolaires et le score global de la conception organique de l'éducation ($r = 0,20$), celui associant la même dimension à l'élitisme ($r = - 0,16$) et celui impliquant la dimension "autoritarisme" ($r = -0,16$). Ces liens révèlent que l'élitisme et l'autoritarisme semblent associés à une sorte de contentement avec le statu quo (l'école est égalitaire) et le non-élitisme et le non-autoritarisme liés à une insatisfaction à l'égard du statu quo (l'école n'est pas égalitaire). Par ailleurs, il y a un lien substantiel entre la conscience des filières scolaires et le radicalisme ($r = 0,34$) et des liens sensibles entre celle-là et le réformisme ($r = 0,19$) et la liberté conscientisante ($r = 0,23$).

---

1. C'est le cas pour la population d'enseignants rejoints par notre enquête. Voir, à ce sujet, le chapitre 2 du présent volume et le volume 3 de notre rapport, pp. 70-97.

2.7 Vue d'ensemble

Nous avons, dans cette partie du chapitre 5, présenté les résultats pour l'ensemble du personnel enseignant en ce qui concerne les dimensions suivantes de la pédagogie de conscientisation: l'égalité des sexes, le réformisme, la liberté conscientisante, l'ouverture au changement, le radicalisme et la conscience des filières scolaires. Nous voulons ici tenter, en regroupant et synthétisant l'ensemble des données analysées, de répondre à la question suivante: le personnel enseignant est-il favorable et, si oui, dans quelle proportion, à la pédagogie de conscientisation? Il n'est pas facile de répondre catégoriquement par un oui ou un non à cette question même si nous penchons nettement du côté du non. Résumons donc les principaux points développés dans cette partie du chapitre consacré à la pédagogie de conscientisation:

a) Les enseignants étaient, en grande majorité, favorables à une égalisation des sexes à l'école et à la maison, alors que, par ailleurs, leur comportement, au moins à la maison, divergeait sensiblement de la valeur épousée.

b) Le personnel enseignant était aussi majoritairement favorable à des réformes qui auraient pour but de rendre l'école plus égalitaire (voies, programmes, activités, argent investi dans les écoles de milieux "défavorisés").

c) Si les enseignants revendiquaient le droit d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu, ils préféraient néanmoins s'abstenir de discuter de questions politiques en classe. Il y a donc loin de la coupe aux lèvres.

d) Les enseignants avaient beaucoup de peine à adopter une lecture critique globale de l'école et de la société et n'étaient donc pas, dans l'ensemble, nettement radicalisés (17%).

e) Enfin, il sont peu conscients de l'existence des filières scolaires inégalitaires.

Il se dégage donc de ces résultats une faible conscientisation. Car, sauf pour l'égalité des sexes et le réformisme, les enseignants n'endossaient pas, ou le faisaient du bout des lèvres, les autres dimensions de la pédagogie de conscientisation. Même s'ils reconnaissaient que l'école véhicule les valeurs de la classe dominante, ils avaient à passer du palier des valeurs à celui des structures et des rapports sociaux à transformer. Ils semblaient s'arrêter en chemin, à la fois quant à l'analyse et aux actions à poursuivre; sur le plan de l'analyse, s'ils reconnaissaient que tout ne tournait pas rond dans l'école, ils se refusaient à adopter un point de vue critique global. En ce sens-là, ils n'étaient pas radicalisés. Au plan de l'action, ils étaient réformistes et prêts à accepter, sinon à participer, à la modification de certaines pratiques scolaires dont les effets sont loin d'être positifs pour les élèves.

Il est difficile d'évaluer avec précision la proportion du personnel enseignant que l'on peut considérer comme favorable à la pédagogie de conscientisation. Néanmoins, nous avons décidé de procéder de la même façon que dans le cas de la conception organique de l'éducation. En utilisant les éléments d'information fournis par nos analyses et notamment les coefficients de corrélation, nous avons cherché à isoler un noyau d'items que l'on pourrait considérer comme étant à la base de la pédagogie de conscientisation. Des items du tableau 8, nous sommes ainsi arrivés à un sous-ensemble de cinq. Ces items et le pourcentage des sujets qui sont d'accord avec eux sont reproduits dans le tableau 11.

La moyenne des enseignants qui étaient d'accord avec l'ensemble des items est de 57% (tableau 11). Ce pourcentage élevé d'accord doit être bien situé et interprété puisque peu d'enseignants étaient d'accord avec tous les items. En fait, il n'y en a que 15%, comme l'illustre le tableau 12. Un enseignant sur cinq acceptait l'orientation de quatre items sur cinq. Il y a donc tout au plus 36% du personnel enseignant que l'on pourrait considérer comme véritablement favorables au discours critique qui fonde la pédagogie de conscientisation. Les items retenus, il faut le souligner, mesurent davantage la pénétration de ce discours au sein du personnel enseignant que l'engagement réel de ce dernier dans une pratique pédagogique dont le but serait révolutionnaire. Nos analyses révèlent donc que la grande majorité du personnel enseignant ne pouvait en 1978 être considéré comme adepte de la pédagogie de conscientisation; s'il en acceptait certains éléments du discours, il n'en incorporait pas suffisamment, ni au plan du discours ni à celui de la pratique, pour que nous soyons justifiés de conclure que les enseignantes et enseignants du Québec font leur le modèle d'école et de société projeté par la C.E.Q. et certains groupements de gauche.

Par ailleurs, rappelons, ainsi que nous l'avons remarqué tout au long de la présentation, les nombreux liens observés entre les diverses dimensions de la pédagogie de conscientisation et celles de la conception organique de l'éducation. Tout semble indiquer que, au sein du personnel enseignant rejoint par l'enquête, il n'y a pas de contradiction entre une approche pédagogique centrée sur la personne et une autre centrée sur le changement sociétal. Il se dégage de la masse des enseignants dont les orientations n'étaient ni organiques ni de conscientisation, une petite minorité d'enseignants engagés par rapport aux modèles d'éducation organique et de conscientisation. Ce que nos résultats semblent indiquer c'est que cette minorité ne se définit pas uniquement ou exclusivement par le rejet des valeurs éducationnelles traditionnelles (élitisme, subordination de l'école au marché du travail) mais également ou même davantage par le partage de valeurs éduca-

Tableau 11

Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation

Numéro et énoncé des items		%
753	L'école devrait faire prendre conscience aux élèves des intérêts de la classe des travailleurs.	69
740	Les professeurs devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu.	64
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société.	59
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51
925	Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".	44
Moyenne des cinq items		57

tionnelles nouvelles (développement de la personne, participation des élèves, auto-apprentissage, égalité des sexes, réformisme, ouverture au changement, radicalisme).

3. Analyse de sous-groupes

3.1 Facteur global de la pédagogie de conscientisation

Aucun prédicteur objectif[1] n'est substantiellement relié au facteur global de la pédagogie de conscientisation. Par ailleurs, plusieurs variables sont associées à ce facteur, mais seulement de façon sensible ou appréciable, et ce, après avoir isolé les effets des unes sur les autres. Nous observons que:

- les femmes ont légèrement tendance à être plus favorables à la pédagogie de conscientisation que les hommes (bêta = 0,18);

- les enseignants religieux forment le groupe le moins ouvert à cette conception de l'école (bêta = 0,18);

- les enseignantes et les enseignants qui déclarent n'appartenir à aucune religion y sont les plus favorables (bêta = 0,21);

- plus les années d'expérience augmentent, moins on est favorable à la pédagogie de conscientisation (bêta = 0,19);

- les professeurs de sciences pures adhèrent le moins aux énoncés constitutifs du facteur global, alors que leurs collègues des arts y souscrivent le plus (bêta = 0,15).

---

1. Nous entendons par prédicteur objectif un prédicteur comme l'âge, la scolarité ou le sexe. Un prédicteur subjectif touche au domaine des attitudes, des sentiments et des valeurs.

Tableau 12

Pourcentage des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation avec lesquels ils étaient d'accord

Nombre d'items	%	
5	15	
4	21	36
3	24	
2	21	
1	13	
0	5	18

En introduisant tour à tour des variables subjectives d'intérêt, nos analyses corrélationnelles ont révélé les points saillants suivants: plus l'enseignant a un score élevé au facteur global de la pédagogie de conscientisation:

- moins il est favorable à l'enseignement privé (bêta = 0,24);

- plus il sera porté à considérer qu'à son avis les élèves ne détiennent nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à son école (bêta = 0,28);

- plus il sera d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,34);

- plus il lui arrivera de discuter occasionnellement ou souvent de questions politiques avec ses élèves en classe (bêta 0,22);

- moins il estimera que le militantisme syndical puisse nuire à la qualité professionnelle de son travail (bêta = 0,24);

- plus il sera insatisfait du climat de l'école (bêta = 0,18), des éléments extrinsèques de son travail (bêta = 0,22) et des conditions matérielles (bêta = 0,25) de celui-ci;

- plus il aura une attitude positive face à la décentralisation (bêta = 0,25) et affichera une certaine ouverture au milieu environnant (bêta = 0,29);

et, enfin, plus il sera ouvert à certaines modifications qualitatives de la tâche d'enseignant:

- il sera davantage favorable au développement technologique (bêta = 0,27), au groupement hétérogène des élèves (bêta = 0,32), au travail en équipe (bêta = 0,20), et au développement d'outils pédagogiques (bêta = 0,24);

- il souhaitera aussi davantage un support accru de spécialistes (bêta = 0,19);

- finalement, il aura un score plus élevé au facteur "coordination et changement" de fonction (bêta = 0,29).

3.2 Facteurs constitutifs de la pédagogie de conscientisation

Dans la présente synthèse, nous retenons, en règle générale, les sous-groupes dégagés par les coefficients de corrélation supérieurs à 0,20.

Égalité des sexes. - Une seule variable objective s'est avérée substantiellement liée: les enseignantes étaient plus favorables à l'égalité des sexes que les enseignants (bêta = 0,29). Nous avons observé aussi que plus le personnel enseignant était jeune, plus il était ouvert à l'égalité des sexes en éducation et dans la famille (bêta = 0,24); que plus on souscrivait à l'égalité des sexes, plus on souhaitait une grande décentralisation et une ouverture de l'école au milieu environnant (bêta = 0,26); que par rapport à la tâche idéale, l'égalité des sexes est associée à l'ouverture au travail en équipe (bêta = 0,22), au développement technologique (bêta = 0,24) et au facteur "coordination et changement" de fonction (bêta = 0,21) et à la différenciaton verticale dans l'enseignement (bêta = 0,16); et que les enseignants les plus favorables à l'égalité des sexes étaient aussi ceux qui étaient les plus favorables au groupement hétérogène des élèves (bêta = 0,24).

Réformisme. - Aucune variable objective n'est substantiellement associée au réformisme. De plus, il n'y a que deux liens sensibles avec le réformisme impliquant des variables objectives. Ces variables sont la langue d'usage (bêta = 0,18) et la ou les matières(s) enseignée(s) (bêta = 0,15). Sur le plan attitudinal, quelques résultats valent la peine d'être mentionnés. Le réformisme est par ailleurs positivement associé à un appui aux positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,24) et à la perception que les élèves n'ont nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,20). En ce qui concerne la tâche idéale, le réformisme est positivement relié à l'ouverture au travail en équipe (bêta = 0,21), au groupement hétérogène (bêta = 0,34), au développement technologique (bêta = 0,25), à une pluralité des outils pédagogiques (bêta = 0,20), à un support accru des spécialistes (bêta = 0,21) et au facteur "coordination et changement de fonctions" (bêta = 0,28). On le constate, le réformisme est lié à la plupart des dimensions de la tâche idéale mesurée dans cette étude: celles-ci nous aident à en définir en partie le contenu et certains contours.

Ouverture au changement. - Parmi les variables objectives, seule la variable "nombre d'années d'expérience" dans l'enseignement est quelque peu sensiblement liée à l'ouverture au changement. Celle-ci diminue au fur et à mesure que les années d'expérience augmentent (bêta = 0,15). Par ailleurs, l'ouverture au changement va de pair avec une représentation positive des élèves (bêta = 0,23), un faible sentiment d'impuissance (bêta = 0,21). Enfin, les enseignants ouverts au changement percevaient, davantage que leurs collègues, que les élèves ne détenaient nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,22).

Radicalisme. - Tout comme lors de l'étude du facteur "ouverture au changement", nous n'avons observé qu'une seule variable objective qui soit reliée, et ce seulement de façon sensible, au facteur "radicalisme". C'est l'appartenance religieuse (êta = 0,21): les enseignants

les plus radicaux étaient ceux qui déclaraient n'appartenir à aucune religion. Par ailleurs, plus les enseignants ont un score élevé au facteur "radicalisme", plus ils étaient d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,38), et plus ils étaient insatisfaits à l'égard des conditions matérielles de travail (bêta = 0,24), du climat de l'école (bêta = 0,18) et de l'individualisme des enseignants (bêta = 0,14).

Liberté conscientisante. - Une seule variable objective est reliée au facteur "liberté conscientisante" selon le seuil retenu dans cette section. Il s'agit du niveau d'enseignement (êta = 0,22); cette relation diminue quelque peu d'importance (bêta = 0,18) lorsque nous l'isolons de l'effet des autres variables objectives. Soulignons l'existence d'un lien très fort entre le facteur "liberté conscientisante" et la question portant sur la fréquence des discussions politiques en classe (bêta = 0,40): plus on était favorable à la liberté conscientisante, plus on discutait souvent de questions politiques en classe. Celles et ceux qui acceptaient davantage les énoncés constitutifs du facteur "liberté conscientisante" étaient aussi plus souvent d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,19); ils croyaient moins que les autres que le syndicalisme puisse nuire à la qualité professionnelle de leur travail (bêta = 0,22) et étaient moins favorables à l'école privée (bêta = 0,17).

Conscience des filières scolaires. - Quatre variables objectives sont reliées de façon sensible au facteur "conscience des filières scolaires": il s'agit des variables "niveau d'enseignement" (êta = 0,21), "scolarité officiellement reconnue" (êta = 0,21), "la ou les matière(s) enseignée(s)" (êta = 0,21), et "appartenance religieuse" (êta = 0,17). Une fois isolés les effets des unes sur les autres, ces variables demeurent sensiblement reliées au facteur "conscience des filières scolaires", sauf la variable "matière" (bêta = 0,10). Par ailleurs, les enseignants conscients des filières scolaires tendaient à adhérer davantage aux positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de

la classe dominante (bêta = 0,20); ils étaient aussi insatisfaits des conditions matérielles de travail (bêta = 0,24).

4. Résumé

Nos analyses révèlent que la grande majorité du personnel enseignant ne pouvait être considérée comme adepte de la pédagogie de conscientisation; il n'en incorporait pas suffisamment, tant au plan du discours que de la pratique, pour que nous soyons justifiés de conclure que les enseignantes et enseignants étaient (en 1978) des révolutionnaires. Par ailleurs, nous avons constaté l'existence d'un noyau non négligeable constitué par 36% des enseignants que l'on pourrait considérer comme nettement favorables au discours critique qui fonde la pédagogie de conscientisation; ce qui ne veut pas dire cependant qu'ils étaient prêts à s'engager dans une pratique révolutionnaire.

De l'ensemble des analyses de sous-groupes faites concernant le facteur global de la pédagogie de conscientisation et des différents facteurs retenus comme constitutifs de cette conception de l'école, il ressort que les prédicteurs objectifs utilisés dans cette étude afin de mieux connaître les enseignantes et enseignants du Québec sont d'une utilité toute relative lorsque vient le moment de cerner les sous-groupes d'enseignants et d'expliquer la variation d'opinions, d'attitudes et de valeurs observées. En effet, la très grande majorité, pour ne pas dire la presque totalité, des liens rapportés dans cette section ne sont pas substantiels. Nos prédicteurs objectifs ne rendent compte, en définitive, que d'une très petite portion de la variation observée. Il nous faut donc chercher ailleurs les sources de cette variation.

CHAPITRE 6

LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Dans ce chapitre, nous nous demandons si l'enseignant est satisfait de son travail. Pour ce, nous présentons d'abord la problématique qui nous a permis d'analyser et d'interpréter les réponses des enseignants relativement aux items touchant la satisfaction au travail. Dans un deuxième temps, nous allons présenter les résultats pour l'ensemble des enseignants et explorer les principales sources de variation d'opinion du personnel enseignant dans le cadre d'analyses de sous-groupes. Enfin, une dernière section présentera quelques non-résultats importants émergeant des analyses corrélationnelles[1].

1. La problématique de la satisfaction au travail

Dans cette section, nous présentons une vue d'ensemble de la satisfaction au travail et la perspective particulière qui nous a guidés dans la description de la satisfaction chez les enseignants du Québec.

1.1 Une vue d'ensemble de la satisfaction au travail

C'est vers la fin des années cinquante, notamment aux États-Unis, qu'on vit apparaître une série de recherches autour de ce que l'on appelait alors le "facteur résiduel". Ce facteur résiduel s'inscrivait dans la problématique néo-classique des facteurs de production (capital et travail) du fait que, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les études tendaient à montrer que les variations d'intrants de travail et de capital ne suffisaient pas, à elles seules,

---

1. Une version légèrement différente de ce chapitre est parue dans Relations industrielles, vol. 37, no 4, 1982, pp. 805-825.

à rendre compte des variations du produit. Ce facteur résiduel, identifié aussi en terme de "capital humain", devait rendre compte de dimensions telles que la formation, l'organisation du travail et la satisfaction au travail. Depuis lors, la satisfaction au travail a été étudiée pour elle-même et les études récentes tendent à la situer dans la perspective de la qualité de vie au travail (Côté, 1980).

Cette origine des recherches sur la satisfaction au travail est importante dans la mesure où elle pose d'emblée le lien entre satisfaction et performance. Ainsi, à l'instar de Claude Levy-Leboyer (1974), nous pouvons nous demander si les attitudes représentent des déterminants importants de la performance? Celles-ci sont-elles associées à d'autres aspects du comportement de l'homme et de la femme au travail? Et dans quelle mesure affectent-elles sa stabilité dans l'emploi? Les recherches menées autour de ces questions révèlent que la satisfaction et la performance ne sont pas automatiquement liées entre elles (Levy-Leboyer, 1974, pp. 64-65). Des variables telles que la taille, la structure et la politique de production du lieu de travail et des situations industrielles, professionnelles et même temporelles viennent modifier, voire annuler, le lien que l'on peut établir entre satisfaction et performance. Retenons, pour notre propos, que dans les emplois dits professionnels, la satisfaction des individus apparaît comme un facteur important de leur performance (Likert, 1967).

Si la satisfaction au travail permet de rendre compte, jusqu'à un certain point, de la performance d'un individu, elle peut davantage éclairer les phénomènes d'abandon de carrière, d'absentéisme et d'instabilité au travail. En effet, les études sur la satisfaction au travail mettent nettement en relation les taux d'instabilité au travail avec les indices de satisfaction. Bien entendu les situations économiques difficiles et la pression collective (ex.: temps de guerre) peuvent rendre plus anémique cette corrélation. Précisons, pour notre intérêt, que dans le cas des cols blancs, quatre facteurs semblent déci-

sifs dans les motifs d'abandon de carrière, d'absentéisme et d'instabilité au travail: l'attitude de la direction, le climat de l'organisation, le statut professionnel et financier et les attitudes vis-à-vis de l'organisation dans son ensemble. Nous verrons ce qu'il en est pour les enseignants.

La satisfaction au travail apparaît donc comme un phénomène complexe où, même du point de vue théorique, il n'existe pas un enchaînement causal immédiat entre satisfaction et performance dans le travail. Plusieurs facteurs tels que l'organisation dans son ensemble, les caractéristiques des individus et le contexte social agissent sur la performance avec une ampleur et des modalités qui varient selon le milieu de travail étudié.

1.2 La satisfaction au travail chez les enseignants

Un des buts de notre recherche consistait à analyser la satisfaction au travail chez les enseignants. Avant de nous pencher sur l'analyse et l'interprétation des résultats, nous nous sommes interrogés sur les facteurs qui pouvaient influencer la satisfaction au travail chez les enseignants, sur l'existence d'un type unique de satisfaction ou, au contraire, sur l'existence de satisfactions spécifiques, sur l'agencement de sources de satisfaction liées au contexte du travail et celles qui sont intrinsèques à la tâche. Parmi différentes façons de répondre à ces interrogations, nous avons retenu la distinction de F. Herzberg (1968) entre les facteurs motivateurs, liés au contenu de la tâche, et les facteurs hygiéniques de la satisfaction au travail, liés au contexte de la tâche, tout en n'excluant pas, pour notre part, l'existence de facteurs charnières entre ces deux pôles rejoignant en cela les travaux de Sergiovanni (1973, 1975). La pensée d'Herzberg nous fournit un cadre conceptuel pour l'interprétation des résultats du sondage.

Deux motifs nous ont guidés dans le choix de ce cadre conceptuel. D'une part, la théorie d'Herzberg, bien que contestée du point de vue de la méthode, est bien accueillie en ce qui a trait à ses implications, notamment l'enrichissement des tâches et le fait que ce ne sont pas les mêmes conditions qui influencent l'insatisfaction et la satisfaction au travail. D'autre part, cette théorie permet de présenter de façon moins unidimensionnelle les diverses dimensions de la satisfaction au travail que l'analyse factorielle a permis d'identifier et conséquemment l'interprétation des résultats. Ce choix théorique est d'autant plus sécurisant que la théorie d'Herzberg semble convenir davantage aux situations professionnelles que manuelles, ce qui se défend largement quand on parle d'enseignants. Cependant, même si théoriquement on peut admettre que chaque profession a ses propres caractéristiques sur ce qui est satisfaisant ou insatisfaisant au travail, nous n'avons pas, en choisissant Herzberg, la prétention d'avoir défini un agencement des dimensions de la satisfaction au travail qui serait propre à l'enseignement.

Finalement, nous avons considérablement limité l'utilisation que l'on peut faire d'un score global de la satisfaction, instrument de mesure courant dans ce genre d'étude. D'une part, il faut retenir que l'utilisation d'un tel outil méthodologique sous-entend que toutes les interventions pour modifier les conditions de travail ont un effet général équivalent en nature, sinon en intensité, donc qu'elles sont interchangeables. L'observation scientifique ne permet pas de retenir ce genre d'hypothèse (Côté, 1980, p. 89). D'autre part, la satisfaction au travail, étant une variable d'attitude et non pas de comportement, est un terrain de prédilection pour ce que les méthodologues appellent les effets de halo qui consistent, pour les sujets, à donner des réponses de même tonalité générale et les effets d'acquiescence ("désirabilité sociale") qui consistent à donner des réponses conformes aux valeurs du milieu. Le score global additionne ces effets et, de

par sa nature même, se coupe de toute possibilité de contre-interprétation adéquate[1]. Ces quelques considérations, jointes au fait qu'il n'existe pas une théorie complète des attitudes dans le travail, donnent le ton général que nous avons voulu donner à l'interprétation des résultats concernant la satisfaction au travail chez les enseignants québécois.

2. Les dimensions de la satisfaction au travail chez les enseignants

Des 424 items du questionnaire, nous avons relevé 70 énoncés qui nous paraissaient être les indicateurs valables de la satisfaction au travail. Suite à des analyses, nous avons retenu 57 items regroupés en 12 dimensions[2]. Il s'agit de: la perception du climat de l'école, la satisfaction à l'égard des services professionnels, l'actualisation de soi au travail, la représentation des élèves, la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail, les éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, la liberté d'enseignement, les négociations entre l'employeur et les syndicats, le sentiment d'impuissance, la représentation de la direction, l'individualisme et la représentation des parents.

Nous avons retenu trois façons de regrouper les données sur la satisfaction au travail. La première façon répartit les enseignants

---

1. C'est à la lumière de ces considérations que nous n'avons utilisé un score global de la satisfaction au travail qu'à titre de complément d'information en ce qui a trait aux analyses de sous-groupes. D'ailleurs, nous ne rapportons pas dans la présente synthèse les corrélations entre le score global et les autres variables de l'étude. Le lecteur intéressé devra consulter le volume 5 de notre rapport aux pages 205 à 213.

2. Pour les items communs à deux dimensions, nous avons choisi de les conserver dans une seule selon l'importance du coefficient de saturation.

en deux groupes d'attitudes permettant de constater si le groupe des satisfaits est plus importants que le groupe des insatisfaits. La deuxième façon consiste à répartir les enseignants en trois catégories d'attitudes que nous pourrions nommer les "plus satisfaits", les "tièdes" et les "plus insatisfaits". La troisième façon de regrouper les données répartit les enseignants en deux catégories d'attitudes, mais à la différence de l'échelle qui répartit les enseignants en "satisfaits" et en "insatisfaits", elle regroupe, d'une part, les enseignants qui ont dit être tout à fait, passablement, plutôt insatisfaits et plutôt satisfaits avec tel sens d'une dimension et, d'autre part, les enseignants qui ont dit être passablement et tout à fait satisfaits avec la dimension. Cette troisième façon de procéder a l'avantage de faire ressortir, par rapport à la satisfaction au travail, les sujets qui ont déjà "fait le plein" et les sujets qui sont caractérisés par "un manque à gagner", c'est-à-dire ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas "fait le plein", ne peuvent le faire ou ne désirent pas le faire. Il faut donc comprendre qu'il peut y avoir plusieurs façons, non nécessairement conciliables d'un individu à l'autre, de "faire le plein" et d'être "davantage satisfait".

En combinant ces échelles ou façons de regrouper les données, nous avons obtenu une possibilité de quatre catégories de résultats selon le degré de satisfaction au travail atteint par les enseignants, sans que le portrait dégagé soit l'équivalent d'un score global de la satisfaction au travail: a) les dimensions caractérisées par un degré plus élevé de satisfaction; b) les dimensions caractérisées par un degré modéré de satisfaction; c) les dimensions caractérisées par un degré modéré d'insatisfaction et d) les dimensions caractérisées par un degré élevé d'insatisfaction. A l'intérieur des catégories, nous regroupons les dimensions selon un ordre de satisfaction décroissante. Nous avons regroupé les résultats de nos analyses dans trois tableaux. Le tableau 13 présente les dimensions de la satisfaction au travail avec leurs items constitutifs ainsi que le pourcentage des enseignants d'accord avec chacun des items. Le tableau 14 présente un ensemble de

figures qui répartissent les enseignants selon les façons mentionnées de regrouper les résultats. Le tableau 15 classe les dimensions de la satisfaction au travail comme facteur motivateur, hygiénique ou charnière.

2.1 Les dimensions caractérisées par un degré plus élevé de satisfaction au travail

Les dimensions de la satisfaction au travail regroupées dans cette catégorie sont celles où au moins 50% des enseignants se disent satisfaits (points 4, 5 et 6) et où au moins 40% des enseignants se disent passablement ou tout à fait satisfaits (points 5 et 6). Nous avons classé dans cette catégorie cinq dimensions: la liberté d'enseignement, l'actualisation de soi au travail, la perception du climat de l'école, la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail et les négociations entre l'employeur et les syndicats.

Liberté d'enseignement. - Le tableau 14, sous cette rubrique, permet de constater que 80% des enseignants étaient satisfaits de la liberté d'enseignement, soit quatre fois plus que ceux qui s'en disaient insatisfaits. Ce rapport augmente si nous examinons les extrêmes de l'échelle puisqu'environ sept enseignants se disaient plus satisfaits pour un enseignant qui se disait plus insatisfait. Par ailleurs, 45% affichaient une attitude que nous qualifions de tiède, étant plutôt insatisfaits ou plutôt satisfaits. Nous remarquons aussi que 48% des enseignants se disaient assez satisfaits de la liberté d'enseignement et que, par contre, 52% (7% + 13% + 32%) se disaient plutôt ou pas satisfaits, n'ayant pas atteint le degré de satisfaction plus élevé des précédents.

L'appréciation des enseignants à l'égard de la liberté d'enseignement dont ils disaient très majoritairement disposer est d'autant plus importante qu'il s'agit vraisemblablement d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail (tableau 15). Nous caractéri-

sons ainsi la dimension "liberté d'enseignement" parce qu'elle se définit d'après ses items constitutifs (tableau 13) comme processus de valorisation des responsabilités du professeur en classe, ce qui constitue un enrichissement du travail. Les analyses corrélationnelles ont révélé qu'aucun sous-groupe d'enseignants ne se distingue vraiment de l'ensemble des enseignants.

Actualisation de soi au travail. - Cette dimension est caractérisée par un fort taux de satisfaction. En effet, comme l'illustre le tableau 14, 79% des enseignants estimaient qu'ils pouvaient se réaliser dans leur travail. De plus, 52% répondaient de façon tout à fait ou passablement affirmative qu'ils pouvaient se réaliser dans leur travail, alors que seulement 8% des enseignants se trouvaient à l'autre pôle. L'examen des items constitutifs de cette dimension nous amène, toutefois, à nuancer ces résultats puisque la très grande majorité des items (tableau 13) font penser que l'image de la profession compte plus que la situation vécue à l'école et que le taux de satisfaction est gonflé par un phénomène de désirabilité sociale. Ainsi, par exemple, 79% des enseignants déclaraient à l'item 533 que leur travail leur permettait d'être eux-mêmes alors que 47% considéraient à l'item 754 que les choses les plus intéressantes qui leur arrivaient se passaient dans le cadre de leur travail. Nous pouvons faire la même comparaison avec l'item 722 où 83% déclaraient que la plus grande satisfaction d'un enseignant, c'est avec ses élèves qu'il la trouve. Évidemment, ce genre d'énoncé appelle les réponses positives et valorisantes, compte tenu des valeurs normatives et du discours social entourant le métier d'enseignant. Il n'en demeure pas moins que si nous eussions observé une désaffection, ne serait-ce qu'idéologique, des enseignants sur une telle dimension, nous serions en présence d'un personnel à la fois cynique et terre à terre. Les contradictions observées entre plusieurs items de la dimension font plutôt état d'une certaine distance entre le discours et la pratique qu'il serait opportun d'analyser plus en profondeur. Notons tout de même que 48% des enseignants (8% + 13% + 27%)

Tableau 7

Pourcentage des enseignants se disant tout à fait d'accord avec les énoncés de mesure des dimensions de la satisfaction au travail

Variété de la tâche	
Dans cette école, j'enseigne tout à fait la matière pour laquelle j'ai été formé(e)	64
Dans cette école, j'ai tout à fait l'occasion d'utiliser mes compétences professionnelles	53
Dans cette école, je trouve que mon travail est très routinier	9
Dans cette école, j'ai tout à fait l'occasion de faire appel à mon jugement professionnel	70
Dans cette école, j'enseigne tout à fait la matière pour laquelle j'ai été formé(e)	75
Dans cette école, je trouve que mon travail est très répétitif	10
Dans cette école, je me sens tout à fait libre de choisir mes propres méthodes d'enseignement	63
Dans cette école, je me sens assez libre de choisir mes propres méthodes d'enseignement	91
Dans cette école, j'ai tout à fait l'occasion de faire appel à mes propres initiatives et à ma créativité	53
Dans cette école, je me sens assez libre de choisir mes propres méthodes d'enseignement	91
Dans cette école, j'ai tout à fait l'occasion de faire appel à mes propres initiatives et à ma créativité	53

accusaient un manque à gagner comparativement aux 52% des enseignants qui étaient plus satisfaits.

Pour autant qu'elle représente l'actualisation de soi au travail, cette dimension serait un facteur motivateur de la satisfaction au travail (tableau 15).

Les analyses de sous-groupes révèlent qu'une variable, l'attrait vers d'autres professions, est reliée de façon substantielle (êta = 0,36) à la dimension "actualisation de soi au travail" de sorte que ceux et celles qui se disent attirés par une autre carrière, avant ou pendant leur carrière d'enseignant, se disent moins satisfaits du du cadre de vie qu'offre la profession d'enseignant. Sont également associés à l'actualisation de soi au travail les projets d'avenir que font les enseignants (êta = 0,22), le fait de considérer l'enseignement comme plus monotone que d'autres professions (êta = 0,18) et les talents comme facteurs de succès dans l'enseignement (êta = 0,17).

Perception du climat de l'école. - Les enseignants, dans une bonne proportion, avaient une perception positive du climat de leur école puisque 69% en étaient satisfaits contre 31% qui ne l'étaient pas (tableau 14). Les enseignants les plus satisfaits (42%) étaient presque trois fois plus nombreux que les insatisfaits (15%). Cependant, les 43% d'enseignants d'opinion plus nuancée étaient peut-être l'indice qu'un bon nombre d'enseignants conservaient un esprit critique en ce qui a trait au climat de l'école. Par ailleurs, le fait que 58% (15% + 16% + 27%) des enseignants n'avaient pas atteint le seuil le plus élevé de satisfaction nous indique qu'il y avait encore matière à consolidation et amélioration si l'on voulait hausser la satisfaction des enseignants à l'égard du climat de l'école.

Rappelons que cette dimension est considérée, dans le cas des situations professionnelles, comme une cause importante de l'abandon de carrière et de l'absentéisme. De plus, cette dimension conte-

Tableau 14

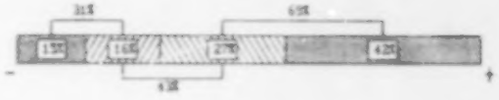
Proportion des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la satisfaction au travail

Dimensions caractérisées par un degré plus élevé de satisfaction

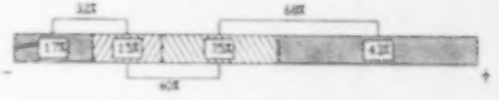
Liberté d'enseignement

Actualisation de soi au travail

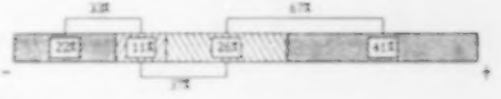
Perception du climat de l'école



tisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail

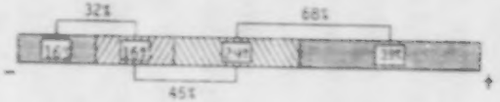


Négociations entre l'employeur et les syndicats



Dimensions caractérisées par un degré modéré de satisfaction

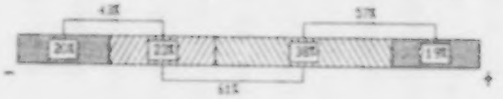
Représentation de la direction



Satisfaction à l'égard des services professionnels

Représentation des parents

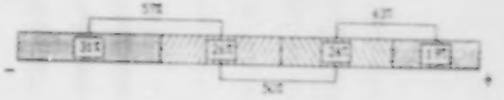
Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail



Sentiment d'impuissance

Dimensions caractérisées par un degré modéré d'insatisfaction

Représentation des élèves



Individualisme

nant à la fois des items relatifs au contexte et au contenu de la tâche, nous n'avons pas hésité à en faire un facteur charnière entre les pôles moteur (les éléments intrinsèques de la tâche) et hygiénique (les éléments extrinsèques de la tâche) de la satisfaction au travail (tableau 15).

Quant aux résultats des analyses de sous-groupes, deux variables sont associées de façon substantielle à la dimension "perception du climat de l'école". Il s'agit du nombre d'élèves dans l'école (êta = 0,29) et le fait de vouloir changer d'école (êta = 0,29). Ces liens peuvent se décrire ainsi: plus le nombre d'élèves dans l'école était petit, plus les enseignants étaient satisfaits du climat de l'école et plus il était élevé, plus ils voyaient leur satisfaction décroître; plus on voulait changer d'école, plus le climat de l'école était jugé médiocre. Précisons que les enseignants qui voulaient changer d'école n'appartenaient pas à la même catégorie que ceux qui étaient insatisfaits à cause du nombre d'élèves à l'école. Les analyses corrélationnelles laissaient donc entendre, d'une part, que c'était dans les écoles où le nombre d'élèves était petit que le climat de l'école était perçu de façon nettement positive, peut être parce que les rapports humains y étaient plus étroits et chaleureux. D'autre part, une perception négative du climat de l'école, qui peut avoir des causes multiples, a de fortes chances de se traduire par une volonté de changer d'école, donc de changer de climat de travail. Cela confirme, en partie, le lien entre la perception du climat de travail et l'instabilité au travail que plusieurs recherches sur la satisfaction au travail (Côté, 1980) établissent dans le cas de situations professionnelles.

Signalons que, lorsque les enseignants perçoivent que les parents ont peu de pouvoir à l'école, la satisfaction décroît (êta = 0,17); la même situation se retrouve lorsque c'est seulement la direction de l'école ou seulement les enseignants qui prennent les décisions pédagogiques (êta = 0,17).

Tableau 19

Classification des dimensions de la satisfaction au travail comme facteur motivateur, hygiénique ou charnière

Dimension selon le degré de satisfaction	Facteur motivateur	Facteur charnière	Facteur hygiénique
Degré plus élevé de satisfaction			
Liberté d'enseignement	X		
Actualisation de soi au travail	X		
Perception du climat de l'école		X	
Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail			X
Négociations entre l'employeur et les syndicats		X	
Degré modéré de satisfaction			
Représentation de la direction	X		
Satisfaction à l'égard des services professionnels			X
Représentation des parents		X	
Éléments extrinsèques			X
Sentiments d'impuissance	X		
Degré modéré d'insatisfaction			
Représentation des élèves	X		
Individualisme	X		

Il se dégage des résultats que, pour les enseignants, la perception du climat de l'école serait directement rattachée à des contraintes organisationnelles: prise de décison, partage des pouvoirs, nombre d'élèves. Ces contraintes ne sont pas seulement internes à l'organisation scolaire, elles prennent racine dans les orientations socio-économiques de notre société.

Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail. - Notons au départ que nous n'avons tenu compte que des enseignants qui déclaraient que les services ou ressources mentionnés au tableau 13 étaient disponibles. Comme il ressort du tableau 14, pour un enseignant insatisfait, nous en trouvons deux qui étaient satisfaits des conditions matérielles de travail (32% c. 68%). Des items composant la dimension, un seul présente un pourcentage différent des proportions qui se dégage du tableau 14. Dans ce cas, 50% des enseignants déclaraient à l'item 505 (tableau 13) qu'ils n'avaient pas à leur disposition suffisamment de matériel didactique pour leur permettre de faire un bon travail.

Avec les conditions matérielles de travail, nous sommes vraisemblablement en présence d'une dimension qui est un facteur hygiénique de la satisfaction au travail. Les caractéristiques organisationnelles du milieu répondent aux attentes des enseignants, mais il y a aussi place pour amélioration, particulièrement en ce qui a trait au matériel didactique mis à la disposition des enseignants. Notons également, d'une part, que 57% (17% + 15% + 25%) des enseignants n'avaient pas atteint le niveau le plus élevé de satisfaction en regard des conditions matérielles de travail et, d'autre part, que 40% occupaient une position centriste, étant tièdes face aux conditions matérielles.

Concernant les analyses de sous-groupes, nous constatons que plus il y avait d'élèves à l'école, plus les enseignants étaient satisfaits des conditions matérielles, plus l'école est petite, moins les enseignants étaient satisfaits des conditions matérielles (bêta =

0,31). Cette relation n'a rien de surprenant si l'on songe que ce sont généralement les petites écoles qui sont dépourvues, à divers degrés, de facilités telles que laboratoires, bibliothèques, équipements sportifs et locaux de travail pour les professeurs.

Ce résultat est paradoxal si l'on se souvient que les enseignants préfèrent le climat de travail d'une petite école à celui d'une grosse. Cela l'est moins si l'on fait entrer en ligne de compte la problématique que nous avons retenue. Dans un cas, celui des conditions matérielles de travail, nous sommes en présence d'un facteur hygiénique de la satisfaction au travail et dans l'autre, le climat de l'école, nous sommes davantage près d'un facteur de motivation au travail. Cela tend à confirmer que ce ne sont pas les mêmes conditions qui agissent sur l'insatisfaction et la satisfaction au travail. Il n'y aurait donc pas un continuum entre l'insatisfaction au travail et la satisfaction au travail, ce qui permet de concevoir qu'une même variable joue tantôt dans le sens de l'insatisfaction, pour une dimension, et ensuite dans le sens de la satisfaction, pour une autre dimension.

Dans ce cas-ci, l'intérêt de la problématique est manifeste dans la mesure où elle permettrait, devant un choix à faire, d'opter pour une petite école avec un bon climat de travail plutôt que pour une grosse école avec de bonnes conditions matérielles de travail, dans l'hypothèse où l'on préférerait un personnel motivé. Cependant, un tel choix n'atténuerait en rien l'insatisfaction des enseignants de petites écoles à l'égard de leurs conditions matérielles de travail.

Négociations entre l'employeur et les syndicats. - Comme l'illustre le tableau 14, 67% des enseignants se déclaraient satisfaits

des négociations entre l'employeur et les syndicats[1] contre 33% qui se disaient insatisfaits. D'autres part, 37% étaient plutôt insatisfaits ou plutôt satisfaits. Si nous ajoutons les plus insatisfaits à ce dernier pourcentage, nous avons 59% (22% + 37%) des enseignants qui ne se situaient pas au degré plus élevé de satisfaction. Nous ne saurions dire si le degré de satisfaction de l'ensemble du personnel enseignant à l'égard des négociations peut être crédité au syndicat qui aurait bien représenté les enseignants ou à l'employeur qui aurait su se montrer flexible et généreux.

Selon la problématique de la satisfaction au travail retenue, la dimension "négociation entre l'employeur et les syndicats" constitue un facteur charnière entre les pôles motivateur et hygiénique de la satisfaction au travail (tableau 15). Cela tient, à ce que les enseignants, par le biais des négociations, ne font pas que négocier le contexte de leur travail mais aussi, dans une bonne partie, son contenu.

Il ressort des analyses corrélationnelles que les enseignants du secondaire avaient légèrement tendance à être moins satisfaits des négociations que ceux du primaire (êta = 0,15). Pour l'ensemble des autres variables analysées, les enseignants se comportent de façon homogène face aux négociations.

2.2 Les dimensions caractérisées par un degré modéré de satisfaction au travail

Nous avons regroupé dans cette catégorie les dimensions de la satisfaction au travail où au moins 50% des enseignants sont satisfaits (points 4, 5 et 6) et où moins de 40% sont passablement ou tout à fait satisfaits (points 5 et 6). Cinq dimensions rencontrent ces cri-

---

1. Comme la collecte des données s'est effectuée en 1978, nous ne parlons pas des dernières négociations qui se déroulèrent en 1979-1980 et en 1982-1983.

tères. Il s'agit de la représentation de la direction, la satisfaction à l'égard des services professionnels, la représentation des parents, les éléments extrinsèques, le sentiment d'impuissance.

Représentation de la direction. - Une lecture du tableau 14 fait ressortir que 66% des enseignants étaient satisfaits de l'appui et de la compréhension manifestée par la direction scolaire. Toutefois 61% (17% + 17% + 27%) se déclaraient pas ou plutôt satisfaits de la direction scolaire, n'ayant pas atteint le niveau d'une plus grande satisfaction où se situent 39% des enseignants.

L'implication de la direction, du point de vue de l'enseignant, apparaît comme un facteur motivateur qui serait tout à fait compatible avec sa liberté d'enseignement (tableau 15).

Les analyses de sous-groupes révèlent que la représentation de la direction n'est liée de façon substantielle qu'à une seule variable. Lorsque la direction prend seule les décisions pédagogiques, les enseignants ont tendance à être moins satisfaits de la direction et lorsque les enseignants prennent seuls les décisions, ils sont moins satisfaits de la direction (êta = 0,33). Dans le premier cas, l'insatisfaction des enseignants apparaît être une réaction à l'autoritarisme de la direction, tandis que dans le deuxième cas, c'est le mécanisme de la collégialité qui semble faire défaut. En effet, si l'enseignant désire une large autonomie dans sa tâche, il n'est pas dit qu'il ne veut pas débattre et se prononcer sur tout ce qui concerne l'intérêt général de l'école. Or, ce lieu de débat et cette possibilité pour chacun des enseignants de contrôler ou influencer la qualité de vie à l'école passe inévitablement par un mécanisme de type collégial dans lequel la direction joue, probablement, un important rôle de promoteur de ce type de consultation. C'est lorsque la direction remplit mal ou pas du tout ce rôle, privant ainsi l'enseignant de la possiblité d'influencer ses

confrères et la vie de l'école, qu'apparaîtrait une représentation moins favorable de la direction.

A noter aussi que les enseignants qui voulaient changer d'école à court terme se représentaient la direction de façon moins positive que l'ensemble ($\hat{e}$'a = 0,16). Il est donc possible que des enseignants veulent changer d'école à cause d'un conflit avec la direction.

Satisfaction à l'égard des services professionnels. - Notons au départ que nous n'avons tenu compte que des enseignants qui déclaraient que les services professionnels mentionnés au tableau 13 étaient disponibles. Pour les enseignants dont l'école dispose de services professionnels en partie ou en totalité, la satisfaction est dominante comme le révèle le tableau 14. En effet, 66% des enseignants se disaient satisfaits contre 34% d'insatisfaits. Ce tableau indique aussi que 38% des enseignants étaient du groupe des plus satisfaits. De plus, nous pouvons y déduire que 62% (19% + 15% + 28%) ne se situaient pas à l'intérieur de ce groupe des plus satisfaits. Notons que les catégories les plus nuancées regroupaient 43% des enseignants.

Quant à la nature de cette dimension de la satisfaction au travail, nous sommes, selon la problématique retenue, en présence d'un facteur hygiénique de la satisfaction au travail qui est susceptible, cependant, d'avoir un effet sur le contenu ou l'organisation de la tâche de l'enseignant (tableau 15).

Les analyses corrélationnelles révèlent que les enseignants se comportaient de façon homogène dans leur appréciation des services professionnels.

Représentation des parents. - Lorsque nous examinons le tableau 14, le fait que 57% des enseignants déclarent avoir une attitude plus ou moins favorables à l'égard des parents attirent notre atten-

tion. De plus, seulement 60% des enseignants se représentent positivement les parents, il y en a 40% qui affichent une représentation négative.

Lorsque nous analysons les deux items constitutifs de la dimension "représentation des parents", dont les proportions d'enseignants en accord diffèrent (tableau 13), nous sommes amenés à formuler l'hypothèse que, dans l'ensemble, les enseignants semblent avoir un "préjugé favorable" à l'égard des parents, mais à condition que cela n'aille pas au delà d'un certain seuil d'engagement, et ce, sans remettre en cause les prérogatives de l'enseignant en matière pédagogique. C'est donc dire que l'attitude des enseignants à l'égard des parents, sans être négative, ne peut être qualifiée d'engageante d'autant plus que 75% (18% + 22% + 35%) des enseignants n'ont pas atteint le plateau de ceux dont la représentation des parents est la plus positive (25%).

Sur la base de notre problématique et compte tenu des items constitutifs de la dimension, nous sommes portés à considérer la dimension "représentation des parents" comme un facteur charnière (tableau 15).

Les analyses de sous-groupes ont montré qu'il n'y a aucun sous-groupe d'enseignants qui se distingue des autres en ce qui a trait à la dimension "représentation des parents" à l'exception des enseignants à l'enfance en difficulté qui ont une représentation négative plus importante des parents (êta = 0,25).

Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail. - Les éléments qui composent cette dimension ont trait aux possibilités de promotion, à la somme de travail exigée, au salaire et à l'image de l'enseignant dans la société (tableau 13); ces éléments font donc de cette dimension un facteur hygiénique comme l'indique le tableau 15. Le tableau 14 montre que, dans l'ensemble, 57% des enseignants étaient

satisfaits des avantages et conditions qui se rattachent à leur profession. Toutefois, 61% se déclaraient à mi-chemin entre les pôles extrêmes d'attitude qui regroupent des proportions presque identiques: 20% de plus insatisfaits contre 19% de plus satisfaits. Par ailleurs, 81% (20% + 23% + 38%) des enseignants disaient qu'il y a encore place pour améliorer certains aspects de leurs conditions de travail.

Relativement aux analyses de sous-groupes, trois variables sont associées aux éléments extrinsèques. Il s'agit de l'âge (êta = 0,19), de la pédagogie de conscientisation (êta = 0,20) et du prestige associé à l'enseignement (êta = 0,29). Ainsi, on retrouve plus souvent du côté des satisfaits les enseignants âgés, les moins favorables à la pédagogie de conscientisation, ceux qui veulent demeurer dans l'enseignement et ceux qui voient cette carrière comme plus prestigieuse. Du côté des insatisfaits, on retrouve en plus grand nombre les jeunes, les tenants de la pédagogie de conscientisation, ceux qui veulent s'éloigner ou quitter complètement l'enseignement et ceux qui y voient une carrière moins prestigieuse que les autres professions.

Pour l'ensemble des items constitutifs de la dimension "éléments extrinsèques", les liens avec la variable "prestige associé à l'enseignement" sont les suivants: les promotions (r = 0,29), la charge de travail (r = 0,16), la sécurité d'emploi (r = 0,17), le salaire (r = 0,15) et l'image sociale du professeur (r = 0,36). C'est donc dire que le lien observé entre la dimension "éléments extrinsèques" et le prestige associé à l'enseignement est surtout dû à la présence d'items tels que les promotions et l'image sociale du professeur. Or, il arrive que ce sont là les deux items où l'insatifaction des enseignants est la plus forte. Serait-ce que le plafonnement professionnel des enseignants et la dégradation de l'image de la profession dans le public sont susceptibles de faire décroître, aux yeux des enseignants, le prestige de leur profession et par là les pousser vers d'autres carrières? Pour le moment, nous l'avons vu lors de l'analyse de sous-groupes de la dimension "actualisation de soi au travail", il n'y a aucun indi-

ce de ce côté. Toutefois, si cette tendance devait se maintenir, voire même s'amplifier, comme cela est fort probable, il en résulterait, presque à coup sûr, une plus grande instabilité au travail. Il faut noter, par ailleurs, que la variable "projet d'avenir", bien que faiblement associée aux éléments extrinsèques (êta = 0,14), mérite une certaine attention: ceux qui voulaient se diriger hors du système scolaire avaient tendance à être insatisfaits des éléments extrinsèques reliés à l'enseignement.

Sentiment d'impuissance. - La proportion qui domine sans contredit cette dimension, comme le laisse apparaître le tableau 14, est ce groupe de 61% d'enseignants qui se déclaraient partagés lorsqu'il s'agit d'évaluer leur influence dans le milieu scolaire ou leur accessibilité aux processus de prise de décisions. Les attitudes extrêmes présentent des proportions identiques soit 20% et 19% des enseignants. Soulignons le "manque à gagner" de 81% (20% + 29% + 32%) des enseignants à l'égard de l'accessibilité aux mécanismes de décision.

Lorsque nous examinons de près les deux principaux items constitutifs de cette dimension, nous pensons avoir, d'une part, une mesure d'influence (item 903) et, d'autre part, une mesure de pessimisme (item 919). Comme l'item 903 reflète clairement le sentiment d'impuissance défini par la non-accessibilité au processus de décision, et comme 58% ont répondu à l'item 903 que c'est un petit groupe de gens influents qui dirige le monde de l'éducation, notre interprétation des résultats va donc dans le sens d'un corps enseignant qui se déclare en majorité impuissant. Nous pourrions être alors justifiés de classer la dimension "impuissance" dans la catégorie où les enseignants manifestent un degré modéré d'insatisfaction.

Si on considère que l'accès au mécanisme de prise de décision est un facteur d'enrichissement du travail, en ce sens qu'il confère plus d'autorité à un enseignant, on peut émettre l'hypothèse qu'il

s'agit là d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail (tableau 15).

Les analyses de sous-groupes ont révélé que trois variables étaient associées de façon appréciable au sentiment d'impuissance: la langue d'usage (êta = 0,21), l'école novatrice (êta = 0,15) et l'ouverture au changement (êta = 0,18). Le sentiment d'impuissance serait davantage répandu chez les francophones. Y aurait-il deux mondes de l'éducation, un anglophone et relativement petit, donc plus accessible et "convivial", et un francophone, plus gros, plus bureaucratique, donc moins accessible? La perception que l'on a des innovations dans l'école et l'ouverture au changement éloignent les enseignants du sentiment d'impuissance. En d'autres mots, les enseignants qui considéraient qu'ils étaient dans une école qui n'innovait pas et ceux qui se déclaraient fermés au changement avaient tendance à se sentir impuissants dans leur milieu.

2.3 Dimensions caractérisées par un degré modéré d'insatisfaction

Les dimensions de la satisfaction au travail regroupées dans cette catégorie sont celles où nous pouvons trouver au moins 50% des enseignants insatisfaits (points 1, 2 et 3) et moins de 40% de passablement ou tout à fait insatisfaits (points 1 et 2). Nous avons regroupé dans cette catégorie les dimensions "représentation des élèves" et "individualisme".

Représentation des élèves. - Il se dégage du tableau 13 que les enseignants avaient une représentation négative des élèves. En effet, 57% des enseignants affichaient une telle représentation. Les catégories plus nuancées regroupent 50% des enseignants tandis que les attitudes extrêmes comprennent 31% des enseignants au pôle négatif et 19% au pôle positif. Soulignons, par ailleurs, que 81% (31% + 26% + 24%) ne se situaient pas (en 1978) au palier d'une représentation plus

positive des élèves comme c'est le cas d'une minorité d'enseignants (19%).

Compte tenu de la problématique retenue, la qualité de la représentation des élèves observée chez les enseignants est inquiétante tant sous l'angle des 57% qui avaient une représentation négative que des 81% qui accusaient un "manque à gagner" puisque nous sommes vraisemblablement en présence d'un facteur de motivation au travail. Toutefois, il semblerait qu'un aspect de critique de l'école se profile derrière la dimension "représentation des élèves" si nous tenons compte de l'item 531 (tableau 13).

Les analyses de sous-groupes révèlent que les enseignants du secondaire avaient en majorité une représentation négative des élèves, alors que c'est le contraire au primaire (êta = 0,40) et que les tenants d'une pédagogie organique (centrée sur le sujet et soucieuse d'atténuer la relation de pouvoir entre enseignant et enseigné) avaient tendance à bien percevoir leurs élèves, tandis que les tenants d'une pédagogie mécaniste (fondée sur une relation de pouvoir où l'enseignant domine l'étudiant) les percevaient négativement (êta = 0,26). De ces analyses, il ressort, croyons-nous, que le mode d'organisation scolaire au secondaire et les valeurs auxquelles adhéraient les enseignants sont susceptibles de fournir une première piste d'interprétation concernant la perception négative de plusieurs enseignants à l'égard des élèves. Les correctifs de cette situation devraient, certes, viser un changement d'attitudes mais aussi, et probablement plus, une réorganisation profonde du secondaire et du projet éducatif sous-jacent.

Mentionnons que trois autres variables sont associées à la représentation des élèves. Il s'agit du genre de classe (êta = 0,18), de l'enseignement qui engendre plus de tension nerveuse (êta = 0,18) et de la pédagogie de conscientisation (êta = 0,21). En résumé, le niveau d'enseignement, le genre de classe, la tension nerveuse et les concep-

tions pédagogiques forment les contours de la perception négative des élèves de la part des enseignants.

Individualisme. - Le tableau 14 indique que 52% des enseignants considéraient que l'individualisme est une caractéristique importante dans l'organisation du travail. Cependant, la proportion la plus importante qu'on observe est celle de 57% d'enseignants qui se déclaraient plus ou moins d'accord avec l'affirmation que l'individualisme est une caractéristique dominante dans l'organisation du travail. Si nous ajoutons à ce dernier pourcentage les 23% d'enseignants qui étaient les plus insatisfaits, nous arrivons à 80% des enseignants qui n'avaient pas atteint le plateau le plus élevé de satisfaction où seulement 20% des enseignants se situaient. Compte tenu des items constitutifs de la dimension "individualisme" (tableau 13), nous croyons qu'il s'agit d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail.

Les analyses de sous-groupes montrent que seulement deux variables sont associées à l'individualisme et seulement de façon quelque peu appréciable; il s'agit de la scolarité (êta = 0,15) et du radicalisme (êta = 0,17).

2.4 Dimensions caractérisées par un degré plus élevé d'insatisfaction

Cette catégorie ne groupe, comme nous pouvons le déduire, aucune des douze dimensions de la satisfaction au travail. Elle devait regrouper les dimensions où nous aurions trouvé au moins 50% des enseignants insatisfaits (points 1, 2 et 3) et au moins 40% de passablement ou tout à fait insatisfaits (points 1 et 2).

3. Des non-résultats importants

Dans cette section, nous présentons ce que nous avons convenu d'appeler des non-résultats. Il s'agit de liens faibles ou

inexistants entre différentes dimensions de la satisfaction au travail et d'autres variables. Nous avons observé que:

- le sexe n'est pas associé à la satisfaction au travail, ce qui signifie que les femmes n'étaient pas plus satisfaites ou insatisfaites que les hommes;

- la langue d'usage n'est pas associée à la satisfaction au travail, exception faite de la dimension "sentiment d'impuissance"; les anglophones et les francophones se situaient donc de façon presque identique à l'égard des divers aspects de la satisfaction au travail;

- le niveau d'enseignement, sauf en ce qui a trait à la représentation des élèves, aux négociation; entre l'employeur et les syndicats et à la représentation des parents, n'est pas relié aux neuf autres dimensions de la satisfaction au travail;

- la scolarité n'est que faiblement reliée à la satisfaction au travail[1];

- l'âge, abstraction faite de la dimension "éléments extrinsèques", n'est aucunement associé de façon substantielle ou appréciable à la satisfaction au travail;

- la distance demeure-école, facteur d'identification et aussi de satisfaction au travail selon Rainville (1972), n'est pas associée à la

---

1. Ce résultat va à l'encontre des conclusions de l'étude de Marion et Dufour (1970). Cette divergence peut s'expliquer de deux façons, D'une part, il est possible que le corps enseignant ait évolué. D'autre part, le recours à des méthodes d'analyse différentes peut expliquer une telle différence: ces derniers n'auraient pas isolé l'effet des prédicteurs entre eux, alors que nous l'avons fait.

satisfaction au travail, exception faite d'un lien (êta = 0,15) avec le score global de la satisfaction au travail;

- les enseignants du secteur privé avaient tendance à être légèrement plus satisfaits au travail que leurs confrères du secteur public: légèrement plus satisfaits du climat de l'école (êta = 0,13), de la représentation des élèves[1] (êta = 0,15), des conditions matérielles de travail (êta = 0,14), et de la représentation des parents (êta = 0,12); les deux secteurs sont donc très peu différents sur le plan de la satisfaction au travail.

Nous constatons donc l'absence quasi complète de corrélations entre les dimensions de la satisfaction au travail et ce que l'on pourrait appeler des variables lourdes: langue, sexe, âge, scolarité, niveau d'enseignement, secteur d'enseignement (privé, public), distance demeure-école et autres. Pourtant plusieurs études telles que le rapport de la C.E.T.E.E.S. (annexe A, 1975) et celle de Rainville (1972) font état de liens statistiques entre diverses dimensions de la satisfaction au travail et les variables précitées. Toutefois, à y regarder de plus près, on constate que ces études n'ont pratiquement jamais contrôlé l'effet des variables indépendantes entre elles. Dans notre cas, ce contrôle a eu pour effet de faire fondre comme neige au soleil bon nombre de liens statistiques apparents.

4. Résumé

Si les résultats précédemment exposés et que résument les tableaux 13, 14 et 15 ne peuvent pas nous renseigner sur le degré de performance du personnel enseignant au travail, ils nous permettent

---

1. Il se peut que les élèves de l'institution privée correspondent de plus près au portrait de l'élève qui étudie et réussit bien, donc le genre d'élèves qui plaît à l'enseignant qui se définit comme transmetteur de connaissances.

néanmoins d'observer, qu'en général, le personnel enseignant était en 1978 modérément satisfait au travail. Toutefois, il importe de souligner que les deux dimensions où l'on observe une plus grande insatisfaction et un "manque à gagner" plus important qu'aux autres dimensions sont classées comme facteurs de motivation au travail (tableau 15). Il n'en demeure pas moins que cet état de satisfaction est confirmé par d'autres résultats de notre étude.

Ainsi, si c'était à refaire, 75% des enseignants déclaraient qu'ils prendraient la décision de devenir professeur, 11% ne le feraient pas et 14% ne savaient pas ce qu'ils feraient. Aussi, en ce qui concerne les projets des enseignants, pour les prochaines années, dans l'hypothèse où ils auraient le choix, 53% des enseignants disaient vouloir demeurer dans l'enseignement, 18% voulaient y demeurer mais avec plus de responsabilités pédagogiques, 5% désiraient quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire, 13% voulaient quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire et, finalement, 11% désiraient quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Ces propositions, toutes hypothétiques qu'elles soient, dans l'adhésion qu'elles suscitent chez les enseignants ne traduisent pas une désaffection de ceux-ci à l'égard de leur profession. Dans la meilleure des hypothèses, cette désaffection se situerait autour de 11% des enseignants et dans la pire, aux environs de 25%. A l'appui de ces hypothèses, un item du questionnaire nous indique que seulement 22% du personnel enseignant s'estimaient très peu (1%) et moyennement (21%) engagés dans leur travail.

L'instabilité au travail aurait donc affecté, en 1978, potentiellement entre 11% et 25% du personnel enseignant. Cette instabilité peut prendre plusieurs formes: ainsi, 16% d'enseignants déclaraient que, s'ils en avaient la possibilité, ils changeraient d'école l'an prochain alors que 75% ne le feraient pas et 10% ne le savaient pas.

Parmi les variables susceptibles d'accroître l'instabilité au travail des enseignants, nous avons identifié les suivantes: la perception négative du climat de l'école, la dégradation de l'image sociale de la profession, l'attrait vers d'autres professions, l'absence de promotion, le sentiment d'impuissance, l'organisation scolaire au secondaire et le nombre d'élèves à l'école. Notons que sous la pression du contexte social et économique actuel, plusieurs de ces motifs risquent de prendre plus d'importance. Par contre, comme on l'a vu, ce même contexte social et économique peut agir comme frein à la mobilité professionnelle du personnel enseignant, créant peut-être ainsi une situation où l'insatisfaction croît sans qu'il y ait de soupape pour l'atténuer.

Les 11% à 25% d'enseignants caractérisés par une instabilité au travail n'est pas un indice de mobilité de ces derniers. Tout au plus indiquent-t-ils une attitude ou une intention qui, à divers degrés, était présente parmi le personnel enseignant au moment de l'enquête en mai 1978. Cette intention peut varier selon les périodes de l'année, selon les individus et selon la conjoncture. Aussi, il est difficile de dire que cette instabilité au travail, qui peut affecter jusqu'à un enseignant sur quatre, atteint un seuil critique ou intolérable pour l'organisation scolaire. Les motifs d'instabilité étant variables, il faudrait, pour se prononcer sur cette question, procéder à des analyses de cas, à des comparaisons entre niveaux et avec d'autres professions et ce en tenant compte des situations et objectifs respectifs de l'individu et de l'organisation ainsi que des contraintes et possibilités qu'apporte l'environnement social.

CHAPITRE 7

LA TACHE IDÉALE

Dans ce chapitre, nous traitons de la tâche idéale telle que conçue par les enseignants. Suite à des analyses, nous avons regroupé des items du questionnaire d'enquête en huit dimensions: l'ouverture au travail en équipe, la pluralité des outils pédagogiques, le support accru des spécialistes, l'ouverture au développement technologique, la différenciation verticale dans l'enseignement, la coordination et le changement de fonctions, l'ouverture au groupement hétérogène et la spécialisation en fonction des matières. Notons qu'à maints égards la tâche idéale se situe dans la continuité de la satisfaction au travail. D'ailleurs, nous allons recourir à la problématique sur la satisfaction au travail présentée au chapitre précédent pour interpréter les résultats touchant la tâche idéale.

Nous avons retenu deux façons de regrouper les données qui sont similaires à celles que nous avons utilisées au chapitre précédent. La première façon répartit les enseignants en deux groupes permettant de constater l'importance relative de ceux qui sont d'accord et de ceux qui ne sont pas d'accord avec la dimension. La deuxième façon répartit les enseignants en trois catégories, à savoir les plus en accord, les tièdes et les plus en désaccord. Cette deuxième façon met l'accent sur les enseignants qui se situent aux extrêmes des pôles d'attitudes et permet d'évaluer l'importance relative de ceux qui n'optent pour aucun des extrêmes.

En combinant ces façons de regrouper les résultats comme nous avons fait au chapitre précédent sur la satisfaction au travail, nous avons obtenu une possibilité de quatre catégories de résultats selon le degré d'acceptation des enseignants: les dimensions les plus acceptées, les dimensions acceptées, les dimensions rejetées et les dimensions les plus rejetées. Seules les deux premières catégories, com-

me nous le verrons, regroupent les dimensions de la tâche idéale. Aucune ne peut donc être considérée comme rejetée ou plus rejetée, c'est-à-dire pour laquelle les enseignants auraient exprimé majoritairement leur désaccord ou leur plus grand désaccord[1]. A l'intérieur des deux catégories retenues, nous décrivons les dimensions selon un ordre décroissant d'acceptation. Nous avons regroupé les résultats de nos analyses dans deux tableaux. Le tableau 16 présente les dimensions de la tâche idéale avec leurs items constitutifs ainsi que le pourcentage des enseignants en accord avec chacun des items. Le tableau 17 présente un ensemble de figures qui répartit les enseignants selon les deux façons mentionnées de regrouper les résultats. Soulignons que la dimension "spécialisation en fonction des matières", à cause de son caractère non métrique, ne peut être regroupée sur la même base que les autres. Nous la décrirons donc à la suite des sept autres dimensions.

Le tableau 18, tout en tenant compte de l'ordre des dimensions de la tâche idéale selon leur degré d'acceptation, en présente une classification d'après leur caractère comme facteur motivateur ou charnière; aucune des dimensions ne peut être selon nous classée comme facteur hygiénique (contexte de la tâche).

1. Les dimensions les plus acceptées de la tâche idéale

Les dimensions décrites sous cette rubrique sont celles où au moins 50% des enseignants ont exprimé leur accord (points 4, 5 et 6) et où au moins 40% des enseignants sont passablement ou tout à fait d'accord (points 5 et 6). Nous avons classé dans cette catégorie qua-

---

1. Les dimensions "rejetées" devaient être celles où au moins 50% des enseignants exprimaient un désaccord (points 1, 2 et 3) et où moins de 40% des enseignants étaient passablement ou tout à fait en désaccord (points 5 et 6). Les dimensions les "plus rejetées" devaient être celles où au moins 50% des enseignants exprimaient un désaccord (points 1, 2 et 3) et où au moins 40% étaient passablement ou tout à fait en désaccord. Aucune dimension ne répondait à ces critères.

tre dimensions: l'ouverture au travail en équipe, la pluralité des outils pédagogiques, le support accru des spécialistes et l'ouverture au développement technologique.

Ouverture au travail en équipe. - Trois items forment cette dimension (tableau 16). Comme l'illustre le tableau 17 sous ce titre, les enseignants étaient nettement d'accord (94%) avec le fait que les professeurs d'un même ordre d'enseignement et d'une même discipline auraient avantage à travailler en équipe. Nous sommes ici en présence d'une modification importante du contenu de la tâche des enseignants donc en présence d'un facteur motivateur (tableau 18).

Il ressort des analyses de sous-groupes que l'ouverture au travail en équipe est associé à la langue d'usage (êta = 0,22). En effet, les anglophones étaient moins favorables au travail en équipe que les francophones. De plus, ceux qui disaient que l'enseignement permet de s'actualiser pleinement au travail avaient une tendance plus forte que l'ensemble à être ouverts au travail en équipe (êta = 0,15) et ceux qui étaient pour l'égalité des sexes à l'école avaient le même type de tendance (êta = 0,17).

Pluralité des outils pédagogiques. - Les enseignants, comme en témoigne le tableau 17, étaient assez favorables (93%) à une pluralité d'outils pédagogiques. Notons, cependant, que 43% des enseignants présentaient une attitude ambivalente.

Par le contenu des items constitutifs de cette dimension (tableau 16), nous considérons que nous sommes en présence d'une dimension qui se rapporte autant au contexte de la tâche qu'au contenu de celle-ci comme l'indique le tableau 18.

Les analyses corrélationnelles révèlent que la dimension "pluralité des outils pédagogiques" ne crée pas de sous-groupes ou ca-

tégories se différenciant de façon substantielle de l'ensemble des enseignants. Une seule variable est associée à cette dimension; il s'agit de l'égalité des sexes (êta = 0,22).

Support accru des spécialistes. - L'analyse du tableau 17 révèle que 86% des enseignants désiraient un support accru des spécialistes. Nous remarquons toutefois que 38% des enseignants avaient une attitude plutôt tiède face à cette dimension. Bien que le contenu des items (tableau 16) semble insister davantage sur l'aspect "utilitaire" des spécialistes, cette dimension apparaît susceptible de modifier à la fois le contexte et le contenu de la tâche de l'enseignant (tableau 18).

Les analyses corrélationnelles révèlent que la dimension "support accru des spécialistes" est associée au réformisme (êta = 0,22) et à une représentation négative des élèves (êta = 0,16).

Ouverture au développement technologique. - Bien que 92% des enseignants exprimaient leur accord à l'égard du développement technologique comme en fait foi le tableau 17, il n'en demeure pas moins que leur attitude semble osciller entre l'adhésion totale (46%) et une attitude plus réservée ou prudente (49%). Toutefois, peu d'enseignants (5%) rejetaient sans nuance le développement technologique. L'analyse des proportions présentées au tableau 16 révèle que dans l'ensemble les résultats vont dans le même sens sauf pour l'item 857 où 44% des enseignants se disaient en désaccord avec une transformation du rôle de l'enseignant par un apport accru de technologie éducative. Les enseignants auraient semblé plus enclins à concevoir le rôle de la technologie comme un apport matériel pour leur tâche que comme un agent de transformation de leur rôle et de leur statut d'enseignant; nous qualifions donc cette dimension de facteur charnière (tableau 18).

Tableau 11

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de mesure des dimensions de la tâche idéale

Ouverture au groupement hétérogène

830[1] Les classes spéciales (entente exceptionnelle) devraient se multiplier. 11

438[1] Le système scolaire devrait se transformer de sorte qu'il ne soit plus nécessaire d'avoir des classes spéciales, c'est-à-dire qu'on ne définisse ni ne classe des élèves comme exceptionnels. 13

440 Le classement des élèves par voie (ration, régulière, fantaisie) devrait disparaître du secondaire. 11

Moyenne 14

Ouverture au travail en équipe

434 Les professeurs d'une même discipline auraient avantage à travailler en équipe. 41

435 Les professeurs d'un même niveau auraient avantage à travailler en équipe. 34

436* Le professeur devrait travailler davantage seul. 30

Moyenne 34

Ouverture au développement technologique

431 Le professeur devrait s'appuyer sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogique. 21

439 Le professeur devrait avoir un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique 15

434 Le professeur devrait utiliser davantage les techniques audio-visuelles. 37

851 L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative. 16

Moyenne 32

Support accru des spécialistes

850 Les professeurs devraient pouvoir plus facilement référer les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage à des spécialistes en orthopédagogie. 18

527 Il devrait y avoir davantage de spécialistes du comportement à la disposition des professeurs, pour s'occuper des enfants qui ont des problèmes de discipline. 41

Moyenne 30

Différenciation verticale dans l'enseignement

918 Le(la) débutant(e) dans la carrière aurait avantage à enseigner sous la supervision d'un professeur expérimenté. 12

726 Afin de créer des possibilités de promotion à l'intérieur de la profession, il serait valable de créer des paliers de responsabilité dans l'enseignement. 49

Moyenne 31

Coordination et encadrement de tous les

843 Les spécialistes et les professionnels non-enseignants devraient avoir une place accrue dans les écoles. 14

841 Le professeur devrait être l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants aux spécialités et qualités différentes. 18

857 L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative. 16

Moyenne 17

Pluralité d'outils pédagogiques

918 Les professeurs devraient avoir de meilleurs moyens d'autoévaluation de leur enseignement. 14

439 Le professeur devrait avoir un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique. 30

Moyenne 22

Spécialisation et fusion des matières

412 Pensez-vous qu'en général, au primaire, il serait préférable:

- qu'un même professeur enseigne toutes les matières, sauf une ou deux matières spécialisées comme l'éducation physique, les arts plastiques, la musique, etc.. 71

- qu'un même professeur enseigne la langue d'usage de l'école et les mathématiques, les autres matières étant confiées à des professeurs spécialisés 22

- que chacune des matières soit confiée à un professeur spécialisé 5

- qu'un même professeur enseigne toutes les matières 2

930 Le professeur devrait être davantage un spécialiste. 11

---

1. Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice F du volume 1 de notre rapport.

2. L'astérisque indique que les points de l'échelle de cet item ont été inversés parce que le sens de l'énoncé est contraire au sens de la dimension. Vous avons donc, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence.

Quant aux analyses de sous-groupes, elles montrent que deux variables, l'égalité des sexes (êta = 0,17) et le réformisme (êta = 0,21), sont associées à l'ouverture au développement technologique.

2. Les dimensions acceptées de la tâche idéale

Nous avons qualifié d'acceptées les dimensions de la tâche idéale où au moins 50% des enseignants sont d'accord (points 4, 5 et 6) et où moins de 40% son passablement ou tout à fait d'accord (points 5 et 6). Trois dimensions répondaient à ces critères de regroupement. Il s'agit de la différenciation verticale dans l'enseignement, la coordination et changement de fonctions et l'ouverture au groupement hétérogène.

Différenciation verticale dans l'enseignement. - La lecture du tableau 17, sous ce titre, indique que l'attitude prudente regroupe le plus d'enseignants (59%) qui se déclaraient en 1978 plus ou moins d'accord avec une hiérarchisation interne de leur profession. Toutefois, 31% des enseignants étaient d'accord avec une telle hiérarchisation.

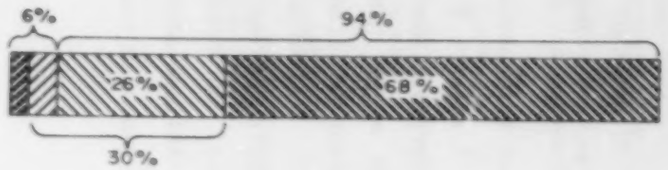
Nous avons pu constater au chapitre précédent (tableau 13, item 435) que 55% des enseignants se déclaraient insatisfaits des possibilités de promotion dans l'enseignement, alors qu'ils étaient partagés quant à la hiérarchisation de la profession. Cette non convergence tient, probablement, au fait que la promotion n'est pas perçue par les enseignants comme un facteur motivateur, un enrichissement de la tâche, mais plutôt comme un facteur hygiénique rattaché à la sécurité d'emploi ou à la mobilité horizontale (transfert) que l'on réclame des enseignants. La différenciation verticale dans l'enseignement, qui s'apparente davantage à un facteur motivateur de la satisfaction au travail, ne peut donc pas être mis en parallèle avec la question des promotions.

TABLEAU 17

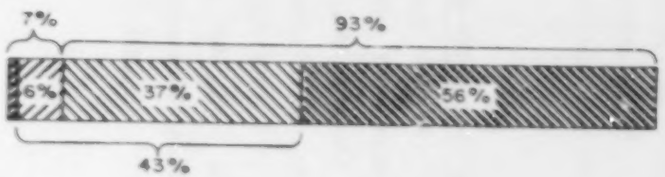
Pourcentage des enseignants en accord, en désaccord et tièdes pour chacune des dimensions de la tâche idéale

Dimensions plus acceptées

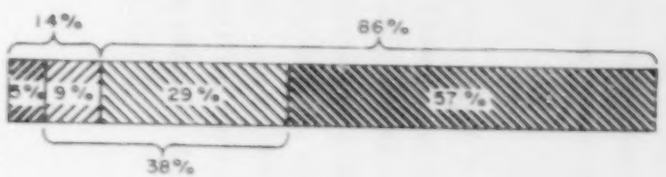
Ouverture au travail en équipe



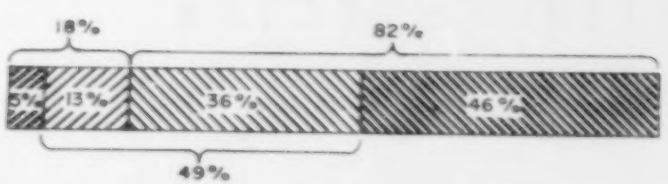
Pluralité des outils pédagogiques



Support accru des spécialistes

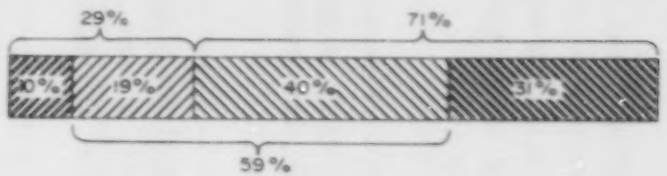


Ouverture au développement technologique

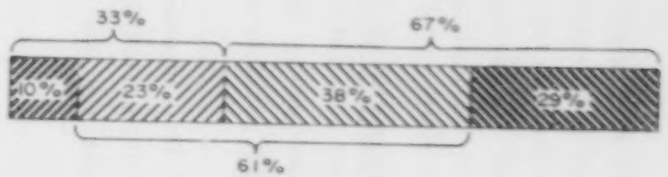


Dimensions acceptées

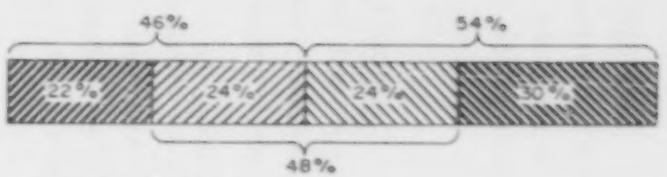
Différenciation verticale dans l'enseignement



Coordination et changement de fonctions



Ouverture au groupement hétérogène



Hors catégories

La dimension "spécialisation en fonction des matières" ne se prête pas aux façons de regrouper les données utilisées pour les autres dimensions. Voir le tableau 16 pour les pourcentages de cette dimension.

Concernant les analyses corrélationnelles, nous observons les relations suivantes avec la différenciation verticale: l'âge (êta = 0,17), la pédagogie de conscientisation (êta = 0,18), la représentation des élèves (êta = 0,18) et l'actualisation de soi au travail (êta = 0,17).

Coordination et changement de fonction. - Bien que 67% des enseignants eussent été d'accord avec cette dimension de la tâche idéale, leur attitude, comme en témoigne le tableau 17, est plutôt ambivalente puisque 61% occupaient une position centriste.

La coordination et le changement de fonctions s'apparente à un facteur motivateur de la satisfaction au travail, à cause des items 841 et 857 qui mettent l'accent sur une évolution qualitative de la fonction de l'enseignant.

Concernant les analyses corrélationnelles, les enseignants se comportent de façon homogène, exception faite d'une seule variable, le réformisme (êta = 0,23). Les réformistes apparaissent comme étant ceux qui étaient le plus en faveur d'une coordination et d'un leadership enseignant face à l'ensemble des agents éducationnels intervenant au même niveau d'enseignement. Cette attitude des réformistes reste en continuité avec leur ouverture aux spécialistes et à la technologie éducative.

Ouverture au groupement hétérogène. - Il ressort du tableau 17 que les enseignants étaient partagés quant à l'orientation de l'enseignement en fonction des groupements hétérogènes ou des groupements homogènes. L'orientation qui prend le dessus, quoique de façon timide, c'est celle où les enseignants favorisaient à 54% l'élimination des voies et des classes spéciales. L'adhésion des enseignants ne doit pas être surestimée puisque, d'une part, 46% de ceux-ci manifestaient un désaccord et, d'autre part, 48% manifestaient une attitude ambivalente.

Tableau 18

Classification des dimensions de la tâche idéale comme facteur motivateur, hygiénique ou charnière[1]

Dimensions selon le degré d'acceptation	Facteur motivateur (contenu de la tâche)	Facteur charnière
Dimension plus acceptées		
Ouverture au travail en équipe	X	
Pluralité d'outils pédagogiques		X
Support accru des spécialistes		X
Ouverture au développement technologique		X
Dimensions acceptées		
Différenciation verticale dans l'enseignement	X	
Coordination et changement de fonction	X	
Ouverture au groupement hétérogène	X	
Hors catégorie		
Spécialisation en fonction des matières	X	

1. Aucune des dimensions n'est classée comme facteur hygiénique.

L'ouverture au groupement hétérogène se rattache au contenu de la tâche comme l'indique le tableau 18.

Trois variables sont associées à l'ouverture au groupement hétérogène. Il s'agit du niveau d'enseignement (êta = 0,19), le réformisme (êta = 0,22) et le score global de la conception organique de l'éducation (êta = 0,24). Dans ce dernier cas, on observe que plus on a une conception organique de l'éducation, plus on est ouvert au groupement hétérogène et que plus on est de tendance mécaniste, moins on est ouvert à de tels regroupements. Ce résultat va dans le sens des construits théoriques: ce qui distingue, entre autres, la pédagogie organique de la pédagogie mécaniste, c'est le fait que la première est tournée vers les besoins de l'enfant et son rythme d'apprentissage et qu'elle demande aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'enseignement en fonction des élèves; à l'inverse, la pédagogie mécaniste ne peut s'adapter à une classe hétérogène, car elle demande à l'élève de suivre le programme, souvent par le biais d'une méthode d'enseignement uniformisée, qui ne peut respecter que difficilement les façons personnelles d'apprendre. Dans un tel contexte, le problème des élèves qui ne fonctionnent pas au même rythme peut être résolu, entre autres, par la création de voies.

La relation entre l'ouverture au regroupement hétégogène et le réformisme s'énonce ainsi: plus on est de tendance réformiste, plus on est ouvert à l'hétérogénéité; moins on est réformiste, moins on est ouvert au groupement hétérogène.

3. Dimension hors catégories

Pour la dimension "spécialisation en fonction des matières", nous avons dû abandonner notre mode de présentation car les fréquences simples, notamment celles de l'item 612 (tableau 16), se prêtent mal aux façons retenues de regrouper les données des autres dimensions.

Les proportions indiquent que, dans l'ensemble, les enseignants n'étaient pas favorables à la spécialisation en fonction des matières. Une analyse de chacun des items s'impose cependant afin de nuancer cette interprétation. Tout d'abord, l'item 612 touche la spécialisation en fonction des matières au primaire. Sur ce point, 73% des enseignants pensaient qu'il serait préférable qu'un même professeur enseigne toutes les matières, sauf une ou deux. Ensuite, à l'item 832, on demande, indépendamment du niveau, si le professeur devrait être davantage un spécialiste; 57% des enseignants répondirent affirmativement à cette question. Il n'y a pas de contradiction entre ces deux résultats dans la mesure où les enseignants pouvaient être en général d'accord avec le fait qu'ils devraient être davantage des spécialistes mais qu'au primaire, cette spécialisaton ne devait pas être poussée au delà d'un certain seuil.

La question de la spécialisation en fonction des matières s'apparente à un facteur motivateur de la satisfaction au travail, dans la mesure où la tâche est touchée de façon intrinsèque, dans son contenu même (tableau 18).

Quant aux analyses corrélationnelles, elles n'ont révélé aucune relation substantielle ou appréciable lorsque nous avons mis en relation la dimension "spécialisation en fonction des matières" avec l'ensemble des variables indépendantes.

4. Résumé

Alors que les dimensions de la tâche idéale se rapportant à la fois au contexte et au contenu du travail recueillent une forte adhésion de la part des enseignants, les dimensions plus proches du contenu de la tâche suscitent davantage de questions parmi les enseignants, sauf en ce qui concerne le travail en équipe. Dans la mesure où nous avons posé l'hypothèse que ces dimensions constituent des as-

pects constitutifs importantes de la tâche de l'enseignant, les résultats obtenus semblent indiquer que les modifications touchant ces aspects sont plus délicates que les modifications de tout autre ordre. Il est fort possible aussi que les choix offerts dans notre questionnaire aux enseignants concernant la tâche idéale dans ses aspects motivateurs ne répondaient pas totalement aux besoins et aspirations des enseignants. Quant aux analyses de sous-groupes, nous avons pu constater qu'aucune corrélation n'atteint le seuil de substantialité de 0,30. Nous avons vu que l'ouverture au travail en équipe est associée à la langue d'usage, à l'actualisation de soi au travail et à l'égalité; la pluralité des outils pédagogiques à l'égalité des sexes et au réformisme; le support accru des spécialistes au réformisme et à la représentation négative des élèves; l'ouverture au développement technologique à l'égalité des sexes et au réformisme; la différenciation verticale dans l'enseignement à l'âge, à la pédagogie de conscientisation, à la représentation des élèves et à l'actualisation de soi au travail; la coordination et changement de fonctions au réformisme, alors que la spécialisation en fonction des matières n'est associée à aucune variable.

CHAPITRE 8

LE MILIEU DE TRAVAIL IDÉAL

Dans les deux chapitres précédents nous avons, d'une part, tenté de cerner le vécu professionnel des enseignants à partir de douze dimensions de la satisfaction au travail et, d'autre part, cherché à savoir comment le corps enseignant se représente la tâche idéale d'enseignement. Dans le présent chapitre, nous cherchons à dégager sa conception du milieu idéal de travail et à repérer les sous-groupes d'enseignants associés aux variations que nous pouvons observer dans cette conception.

Les thèmes abordés sont la perception de la structure du pouvoir à l'école et ce que les enseignants en attendent, le rôle de la direction dans l'animation pédagogique, la polyvalence à l'école secondaire, la taille idéale d'une école secondaire, l'ouverture à la décentralisation, les relations avec le milieu, l'ouverture à l'enseignement privé, les critères de regroupement des commissions scolaires, l'attitude à l'égard de la confessionnalité des structures scolaires et de l'enseignement moral et religieux, l'attitude à l'égard de l'enseignement de la langue seconde, l'attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés, la préférence pour un milieu socio- économique donné. Certains de ces thèmes ont des résonances politiques certaines. Ils constituent autant d'enjeux et même de luttes entre divers groupes de pression cherchant à influencer les décisions concernant l'école québécoise.

1. Perception de la structure du pouvoir à l'école et ce que les enseignants en attendent

Nous traitons dans cette section de la question du pouvoir, d'une part, chez les enseignants et la direction et, d'autre part, chez les élèves et les parents. Rappelons d'abord que nous avons constaté

au chapitre 6 qu'une majorité des enseignants (66%) avaient une représentation positive de la direction de leur école et que les enseignants n'exprimaient ni un fort sentiment d'impuissance, ni un fort sentiment de puissance.

Le pouvoir chez les enseignants et la direction. - Une majorité d'enseignants (64%) percevaient qu'en général les décisions d'ordre pédagogique qui touchaient l'ensemble de leur école étaient prises par la direction et par eux-mêmes; cette perception correspondait, par ailleurs, à leur désir quasi unanime. Par contre, 33% estimaient que les décisions appartenaient le plus souvent à la direction seule tandis que seulement 3% pensaient que les maîtres occupaient seuls tout le champ de la décision dans le domaine pédagogique. Concernant leur désir quasi unanime, nous constatons en effet que 96% des enseignants souhaitaient un certain partage du pouvoir entre la direction et les enseignants, partage qui existait, comme nous venons de le mentionner, dans la réalité telle qu'ils la percevaient; à peine 4% auraient voulu que seuls les enseignants décident dans ce domaine, tandis qu'environ 1% souhaitait que ce soit habituellement la direction seule qui prenne les décisions sur le plan pédagogique.

En ce qui a trait aux relations entre les enseignants et la direction, nous avons demandé aux enseignants s'ils souhaitaient que la direction exerce un réel leadership en pédagogie. Les réponses obtenues indiquaient que 54% des enseignants le souhaitaient, alors que 39% étaient satisfaits de l'état actuel des choses et qu'à peine 8% auraient voulu voir la direction retraiter en ce domaine. Concernant la fréquence des réunions à caractère pédagogique dans les écoles, 15% ont répondu qu'ils en désiraient moins, 49% n'en voulaient pas davantage et 35% auraient aimé qu'il s'en tienne plus ou beaucoup plus. A noter que les enseignants qui désiraient voir leur direction jouer un rôle péda-

gogique plus important étaient prêts à participer à plus de réunions pédagogiques[1] (coefficient de corrélation de 0,39).

Les analyses corrélationnelles[2] révèlent également que plus les enseignants avaient le sentiment de partager le pouvoir dans le domaine pédagogique avec la direction d'école, plus ils avaient un niveau élevé de satisfaction au travail (êta = 0,43), une perception positive de la direction de l'école (êta = 0,33), une représentation également positive du climat de l'école (êta = 0,33), et une plus grande satisfaction en ce qui a trait à leur liberté d'enseignement (êta = 0,17). Ces résultats signifient que les enseignants souhaitaient voir leur direction assumer un rôle de leadership sur le plan pédagogique, pourvu que celle-ci partage avec eux l'exercice du pouvoir dans cette matière et respecte leur liberté d'enseignement.

Relativement aux analyses de sous-groupes, nous observons aussi que 42% des enseignants du secondaire contre 21% du primaire ont déclaré que c'est toujours (ou presque) ou habituellement la direction seule qui prenait les décisions sur le plan pédagogique (C = 0,22). Nous observons également qu'au secondaire plus l'école était de grande taille, plus le personnel enseignant avait tendance à se sentir éloigné du processus de décision et plus l'école était petite, plus ce même personnel était porté à déclarer que c'était toujours (ou presque) ou

---

1. Nous considérons que le leadership pédagogique ne se mesure pas uniquement ou même principalement au nombre de réunions pédagogiques dans les écoles: il importe autant que ces réunions répondent aux besoins des participants.

2. Des contraintes de temps, dues principalement à la grève qui a affecté l'ex- Service de l'informatique du ministère de l'Éducation (SIMEQ) lors des négociations du secteur public en 1979, nous ont empêchés de poursuivre aussi loin que nous aurions aimé le faire certaines des analyses corrélationnelles ou de sous-groupes du présent chapitre.

habituellement la direction et les enseignants ensemble qui prenaient les décisions sur le plan pédagogique (C = 0,21).

Le pouvoir chez les élèves et les parents. - Nous avons voulu aussi savoir ce que les enseignants pensaient du pouvoir des élèves et des parents à l'école. Ces derniers en ont-ils trop, pas assez ou juste assez? Notons d'abord que nous avons raison de croire que les réponses des enseignants à nos deux questions situaient le pouvoir des élèves et des parents sur le terrain de la pédagogie et que les énoncés des questions parlent de pouvoir que détiennent les parents et les élèves et non le pouvoir qu'ils exercent véritablement.

Une majorité des enseignants estimaient en 1978 que les élèves et les parents exerçaient suffisamment de pouvoir à l'école, 66% étant de cet avis en ce qui concerne les élèves et 60% en ce qui concerne les parents. De plus, 24% croyaient que les élèves n'avaient nettement pas assez ou pas assez de pouvoir alors que 32% étaient de cet avis lorsqu'il s'agit des parents. Par ailleurs, peu d'enseignants trouvaient que les élèves (11%) ou leurs parents (9%) détenaient trop de pouvoir à l'école, De plus, 57% des enseignants affirmaient que les élèves avaient suffisamment la possibilité d'exprimer leur point de vue sur les choses qui les concernaient directement (item 906).

Nos analyses de sous-groupes révèlent qu'il n'y a pas de lien entre la perception du processus de décision sur le plan pédagogique dans l'école et la perception du pouvoir des parents. Cependant, il y en a un entre la perception de ce processus de décision et la perception du pouvoir des élèves à l'école (êta = 0,29). Ces résultats semblent indiquer que là où les enseignants participent avec la direction à l'ensemble des décisions pédagogiques, ils ont davantage l'impression que les élèves exercent aussi un certain pouvoir.

Quant au pouvoir des parents dans l'école, l'évaluation des enseignants est associée à trois caractéristiques structurelles. Il

s'agit du niveau d'enseignement (C = 0,24), la taille de l'école (C = 0,23) et le secteur d'enseignement au secondaire (C = 0,17). En ce qui concerne la fonction d'animation pédagogique, il y a une relation entre la perception du processus de décision sur le plan pédagogique et l'importance que les enseignants étaient prêts à reconnaître au rôle de la direction de l'école dans le domaine de l'animation pédagogique (C = 0,28). Il y a également une relation entre la responsabilité sur le plan pédagogique et le nombre de réunions pédagogiques souhaitées (C = 0,23, en isolant l'effet du niveau d'enseignement): là où les enseignants avaient l'impression d'être toujours (ou presque) ou habituellement les seuls à décider des questions pédagogiques, ils souhaitaient surtout qu'il se tienne davantage de réunions pédagogiques; là où les enseignants semblaient participer à un processus de co-décision, ils estimaient que suffisamment de réunions pédagogiques se tenaient dans leur école.

2. La polyvalence à l'école secondaire

L'un des éléments majeurs de la réforme scolaire des années soixante a été sans contredit la mise en place d'un réseau d'écoles secondaires publiques polyvalentes. Le concept de polyvalence renvoie à l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et à ses aptitudes. La polyvalence s'est réalisée par l'intégration dans une même école des programmes de formation professionnelle et des programmes de formation générale. Nous avons voulu savoir comment les enseignants évaluaient les avantages et les inconvénients de l'école polyvalente.

Les enseignants estimaient à 48% que l'école secondaire polyvalente offrait à l'élève autant d'avantages que d'inconvénients comparativement à l'école secondaire non polyvalente. Par contre, 30% jugeaient qu'elle offre plus d'avantages et 22% qu'elle offre plus d'in-

convénients. Il s'agit donc dans l'ensemble d'un jugement légèrement positif.

Par ailleurs, concernant le genre d'école secondaire préférê, 36% des enseignants optaient pour celui qui comprendrait à la fois un programme général et un programme professionnel, tandis que 27% choisissaient l'école secondaire offrant un programme général seulement. Toutefois, 7% préféraient l'école secondaire exclusivement professionnelle. A noter que 31% des répondants n'avaient pas de préférences nettes en cette matière.

En ce qui a trait aux analyses corrélationnelles, retenons que 72% des enseignants du public oeuvraient dans une école secondaire offrant les deux types de programmes (professionnel et général) alors que 87% des enseignants du privé travaillaient plutôt dans une école secondaire offrant un programme général d'enseignement (C = 0,40) et qu'il y a un lien substantiel entre la réalité perçue et l'idéal désiré concernant la monovalence ou la polyvalence des écoles secondaires (C = 0,36). Soulignons, toutefois, que si 64% des enseignants du secondaire oeuvraient dans une école polyvalente, il n'y a que 38% qui souhaitaient y demeurer. Mentionnons également qu'il existe une relation entre la langue d'usage et le genre d'école secondaire préférê en ce qui a trait aux cycles d'enseignement (C = 0,19) et que les hommes et les femmes différaient légèrement d'opinion en ce qui concerne le nombre de cycle souhaités pour une école secondaire (C = 0,20), les femmes préférant enseigner dans une école avec seulement des élèves du premier cycle et les hommes préférant davantage une école avec seulement des élèves du second cycle du secondaire.

3. Taille idéale de l'école secondaire

Alors que 59% des enseignants du secondaire travaillaient dans ces écoles de 1 000 élèves et plus (dont 20% dans des écoles de

2 000 élèves et plus), 66% optaient pour une école secondaire ayant entre 450 et 1 000 élèves; 15% désiraient un milieu de travail de moins de 450 élèves et 19%, de 1 000 élèves et plus.

Les analyses de sous-groupes révèlent que peu de variables sont associées de façon sensible ou substantielle à la taille idéale d'une école secondaire. Nous remarquons que le niveau d'enseignement (C = 0,29) et le secteur d'enseignement (C = 0,31) le sont; en effet, d'une part, 34% des enseignants du primaire, contre seulement 15% du secondaire, considéraient qu'une école secondaire doit contenir moins de 450 élèves et 45% des enseignants du secondaire, contre 22% du primaire, optaient pour une école secondaire avec plus de 750 élèves et, d'autre part, 83% des enseignants du secteur privé, contre 36% des enseignants du secteur public, exerçaient leur métier dans des écoles secondaires comptant moins de 1 000 élèves et que 65% des enseignants du secteur public, contre 16% de leurs collègues du secteur privé, enseignaient dans des écoles secondaires comptant plus de 1 000 élèves.

Ces relations nous portent à croire que les attitudes des enseignants étaient, en partie à tout le moins, tributaires de la pratique concrète du métier d'enseignant et des conditions objectives de celle-ci. D'ailleurs, la taille idéale de l'école secondaire est fortement associée à celle de l'école où effectivement oeuvraient les enseignants (C = 0,52). Rappelons que nous avons observé au chapitre 6 que la taille de l'école secondaire peut être perçue comme un facteur d'insatisfaction pour les enseignants; ce qui semble être le cas surtout pour ceux qui travaillaient dans des écoles de plus de 1 000 élèves[1].

---

1. Rappelons qu'en 1975-76, 70% des écoles secondaires publiques comptaient moins de 1 000 élèves et que les 30% qui en comptaient plus de 1 000 rassemblaient les deux tiers des élèves et 59% des enseignants du secondaire. (Informeq, ministère de l'Éducation, no 19, août-septembre, 1977, p. 1.)

4. Ouverture à la décentralisation[1]

Le débat sur la décentralisation des structures scolaires québécoise existe depuis la création du ministère de l'Éducation. Il s'est animé, d'une part, avec la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire (1977) et, d'autre part, et surtout ces derniers temps, avec l'annonce d'une restructuration scolaire qui entraînerait la disparition des commissions scolaires, du moins tel que nous les connaissons, et qui ferait de l'école une entité juridique avec son conseil d'administration[2].

Le tableau 19 présente les dimensions construites par l'analyse factorielle avec leurs items constitutifs ainsi que le pourcentage des enseignants d'accord avec chacun des items. Le tableau 20 présente trois figures qui répartissent les enseignants selon les façons retenues de regrouper les résultats.

Comme l'illustre le tableau 19, les items constitutifs de la dimension "ouverture à la décentralisation"[2] renvoient à la décentralisation vers l'école (items 834, 510, 525), à la décentralisation vers la commission scolaire (item 833), au leadership du ministère de l'Éducation (item 703) sans spécifier à qui d'autre (écoles ou commissions scolaires) peut revenir ce leadership.

Comme en fait foi le tableau 20, les enseignants étaient nettement en faveur de la décentralisation, puisque 80% optaient pour

---

1. Pour les trois prochains thèmes, ouverture à la décentralisation, relations avec le milieu et ouverture à l'enseignement privé, nous adoptons une façon de regrouper et de présenter les données similaires à celles que nous avons utilisées aux chapitres 6 et 7.

2. Voir ministère de l'Éducation, L'école québécoise: une école communautaire et responsable, et le projet de loi 3, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. Ce projet de loi fut sanctionné le 21 décembre 1984 sans par ailleurs faire de l'école, comme le prévoyait le projet de loi 40, une entité juridique avec son conseil d'administration.

Tableau 19

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés de trois dimensions du milieu idéal de travail

	Ouverture à la décentralisation		Relations avec le milieu		Ouverture à l'enseignement privé	
833[1]	Le ministère de l'Éducation devrait décentraliser ses activités au niveau des commissions scolaires.	95%	847 Le professeur devrait entretenir des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves.	90%	507 Si je le pouvais, j'enverrais mes enfants d'âge scolaire dans une école privée, au niveau <u>secondaire</u>.	54%
834	Les commissions scolaires devraient décentraliser leurs activités au niveau des écoles.	81	831 L'école devrait continuer davantage l'éducation commencée à la maison.	87	844* Le gouvernement devrait réduire substantiellement les subventions aux écoles privées.	48
510	L'école devrait avoir davantage d'autonomie par rapport au ministère de l'Éducation.	79	850 Chaque école devrait se choisir une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves.	82	711* Toute ouverture d'une nouvelle école privée devrait faire l'objet d'une approbation de la part de la commission scolaire où se situe cette école.	40
525	L'école devrait avoir beaucoup plus d'autonomie par rapport à la commission scolaire.	77	750 Les parents n'ont pas à intervenir dans la bonne marche de l'école; c'est à la direction et aux professeurs d'y voir.	63	506 Si je le pouvais, j'enverrais mes enfants d'âge scolaire dans une école privée, au niveau <u>primaire</u>.	23
703*[2]	Le ministère de l'Éducation peut seul assumer la direction du système scolaire de façon à ce que les buts de ce système soient véritablement poursuivis à tous les échelons.	74	268 Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt(e) à consacrer du temps à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner votre école?	53		
		Moyenne 80		Moyenne 75		Moyenne 41

1. Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice F du volume 1.
2. Les astérisques indiquent que l'échelle a été inversée parce que le sens de l'énoncé est contraire au sens de la dimension.

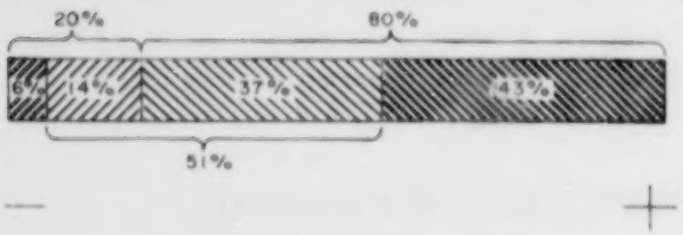
une telle ouverture. Nous constatons également que 43% des enseignants étaient nettement en faveur de la décentralisation tandis que 6% seulement se situaient à l'autre pôle; 51% occupaient, toutefois, le milieu de l'échelle. A noter que les proportions des items constitutifs de la dimension traduisaient sans équivoque une attitude nettement positive à l'égard de la décentralisation: les pourcentages varient entre 74% et 85% des enseignants qui exprimaient leur accord avec ces items. Cette ouverture signifie que les enseignants souhaitaient une double décentralisation: du ministère de l'Éducation vers les commissions scolaires et vers les écoles et des commissions scolaires vers les écoles.

Les analyses de sous-groupes effectuées ne nous ont pas permis de découvrir un seul lien substantiel. Cependant, nous observons que cinq dimensions de la conception organique de l'éducation étaient reliées de façon sensible ou appréciable à la décentralisation. Les enseignants étaient d'autant plus favorables à celle-ci qu'ils rejetaient l'élitisme (êta = 0,21), qu'ils reconnaissaient la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (êta = 0,16), qu'ils étaient en faveur de la participation des élèves dans l'apprentissage (êta = 0,24) et qu'ils faisaient leurs les objectifs de développement de la personne (êta = 0,26) et d'individualisation de l'enseignement (êta = 0,20). Selon nous, ces résultats s'expliquent, au moins en partie, de la façon suivante: d'une part, la conception organique de l'éducation repose sur l'idée qu'il faut faire confiance aux individus qui sont perçus comme de bons juges de leurs besoins et comme naturellement orientés vers la découverte, l'apprentissage, la connaissance et l'actualisation de soi; d'autre part, la décentralisation, comme philosophie administrative, suppose que l'autorité au sommet de la pyramide accepte de faire confiance aux "autres" pour la définition, l'accomplissement et même le contrôle de certaines activités ou tâches.

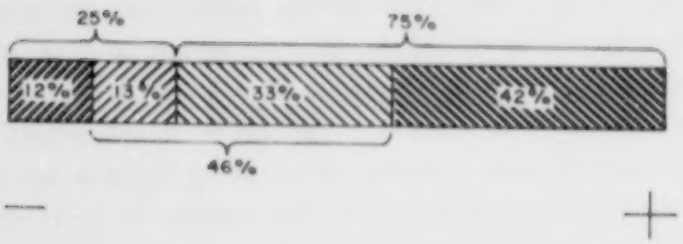
Tableau 20

Proportion des enseignants en accord, en désaccord et tièdes à l'égard de trois dimensions du milieu idéal de travail

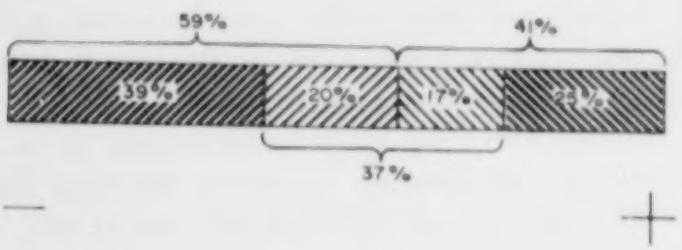
Ouverture à la décentralisation



Relations avec le milieu



Ouverture à l'enseignement privé



Il y a aussi une relation entre la liberté conscientisante et la décentralisation (êta = 0,25), signifiant qu'un régime scolaire décentralisé serait probablement perçu par les enseignants comme exercant moins de contrôle sur la liberté d'expression des enseignants. Notons également des liens entre l'ouverture à la décentralisation et les dimensions suivantes de la tâche idéale: l'ouverture au développement technologique (êta = 0,20), le support accru des spécialistes (êta = 0,19), la coordination et le changement de fonctions (êta = 0,23) et l'ouverture au travail d'équipe (êta = 0,15). Enfin, signalons un lien entre la dimension "éléments extrinsèques de la satisfaction au travail" et l'attitude face à la décentralisation (êta = 0,15).

5. Relations avec le milieu et projet éducatif

Le tableau 19 énumère les items constitutifs de la dimension "relations avec le milieu". Cette dimension ne sert pas tant à cerner la réalité qu'à savoir ce que les enseignants estiment être l'idéal. Elle présente de l'intérêt dans la mesure où l'un de ses items aborde ce que l'Énoncé de politique et plan d'action (MEQ: 1979) appelle le projet éducatif de l'école. Les autres items posent clairement la place des parents dans l'école, celui de la volonté des professeurs d'établir des relations suivies avec les parents et celui de la continuité ou de la rupture entre l'école et le milieu familial.

Le tableau 20 ne laisse aucun doute quant au souhait des enseignants d'avoir plus de relations avec le milieu social ambiant puisque 75% étaient d'accord avec de telles relations. On doit, cependant, nuancer cette ouverture vers le milieu dans la mesure où 46% des enseignants témoignaient d'une attitude ambivalente en se situant au milieu de l'échelle. En analysant le contenu des items (tableau 19), nous pouvons dire que, suivant les items 847, 850 et 831, les enseignants étaient ouverts aux relations avec le milieu ambiant, alors qu'ils étaient nettement plus réticents lorsque celles-ci impliquent l'intervention et le contrôle des parents (item 750) ou une modifica-

tion de la charge de travail des enseignants (item 268). D'ailleurs, tout près des deux tiers des enseignants se déclaraient plus ou moins, peu, ou pas du tout intéressés à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation de l'école, et ce, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche.

Les analyses de sous-groupes révèlent les relations suivantes avec la dimension "relations avec le milieu":

- plus les enseignants percevaient que les parents n'avaient pas assez et nettement pas assez de pouvoir dans l'école (êta = 0,28) et plus ils avaient une représentation positive de ces derniers (êta = 0,19), plus ils étaient d'accord avec la dimension "relations avec le milieu";

- une compatibilité entre l'ouverture au milieu et certaines dimensions de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation; en effet, il y a des relations substantielles entre l'ouverture au milieu environnant, d'une part, et l développement de la personne (êta = 0,33), la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (êta = 0,35), le réformisme (êta = 0,30) et la liberté conscientisante (êta = 0,31), d'autre part;

- des liens substantiels ou sensibles avec sept des huit dimensions de la tâche idéale, entre autres, l'ouverture au développement technologique (êta = 0,33), le pluralisme des outils pédagogiques (êta = 0,29), l'ouverture au travail en équipe (êta = 0,27), la coordination et le changement de fonctions (êta = 0,25) et la différenciation verticale dans l'enseignement (êta = 0,25).

Les analyses corrélationnelles montrent aussi que les enseignants avaient tendance à associer l'idée de projet éducatif avec l'ouverture au milieu environnnant, la décentralisation et un plus grand pluralisme des outils et des modes d'intervention. Ces analyses tendent d'ailleurs à confirmer cette association entre l'ouverture au

projet éducatif et une tâche d'enseignant conçue et vécue différemment qu'elle ne l'est actuellement ainsi que le fait qu'une conception organique de l'éducation va, au moins partiellement, de pair avec une ouverture au projet éducatif.

Pour autant que la plupart des enseignants ne sont, ainsi que nous l'avons constaté aux chapitres 4 et 5, ni d'orientation organique ni en faveur de la pédagogie de conscientisation, il importe de pondérer l'ouverture du personnel enseignant au concept de projet éducatif. Même si les enseignants se sont déclarés majoritairement en faveur de ce concept, leurs conceptions actuelles de l'éducation, surtout mécanistes et apolitiques, ne constituent pas nécessairement des éléments facilitateurs dans ce domaine. Au contraire, elles nous apparaissent comme des freins non négligeables.

6. Ouverture à l'enseignement privé

Les données de notre enquête révèlent une tendance à être contre l'enseignement privé, mais on ne peut affirmer qu'il s'agit d'une attitude fortement négative. Le tableau 19 présente les items constitutifs de la dimension "ouverture à l'enseignement privé". D'après le tableau 20, nous constatons que 59% des enseignants n'avaient pas une attitude favorable au maintien et au développement de l'enseignement privé, alors que 41% y étaient favorables. Par ailleurs, 37% des enseignants adoptaient une position centriste sur cette question. Néanmoins, les positions extrêmes indiquaient qu'il y a plus de nettement contre (39%) que de nettement pour (25%).

L'analyse des items de la dimension révèle que 77% des enseignants n'auraient pas envoyé leurs enfants dans une école primaire privée (item 506), tandis qu'une majorité (54%) se disaient prêts à le faire au secondaire. Par contre, 52% trouvaient que le gouvernement devrait réduire substantiellement les subventions aux écoles privées,

mais 48% n'étaient pas d'accord avec cette position; 60% appuyaient la politique actuelle selon laquelle toute ouverture d'une nouvelle école privée devrait d'abord être approuvée par la commission scolaire du territoire où se situe cette école, mais 40% étaient contre.

Les enseignants apparaissaient donc ambivalents sur la question de l'enseignement privé, son maintien et son développement. Les résultats des analyses de sous-groupes nous aident à clarifier cette ambivalence. En effet, nous observons des liens entre l'ouverture à l'enseignement privé et les variables "employeur" (bêta = 0,26) et "langue de travail" (bêta = 0,22). C'étaient donc les enseignants à l'emploi des institutions privées et ceux travaillant dans les écoles anglaises qui étaient le plus favorables au maintien et au développement du secteur privé. Nous observons également des liens avec l'autoritarisme (bêta = 0,18), l'élitisme (bêta = 0,18), la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (bêta = 0,17) et le réformisme (bêta = 0,15). Ces dernières relations semblent indiquer que sur le plan des attitudes et des valeurs éducationnelles, l'ouverture à l'enseignement privé est au moins sensiblement reliée à un ensemble de traits que l'on pourrait qualifier de traditionnels ou conservateurs (autoritarisme, élitisme, score plus faible sur le réformisme, le radicalisme, l'ouverture au changement et la participation des élèves).

7. Critères de regroupement des commissions scolaires

Nous avons cherché à savoir ce que pensaient les enseignants du regroupement des commissions scolaires. La question posée aux enseignants ainsi que leurs réponses apparaissent au tableau 21 où nous pouvons observé que les enseignants sont divisés sur cette question. En effet, 31% optaient pour des commissions scolaires regroupées selon la langue (c'est-à-dire francophones et anglophones), 30% pour des commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et selon la religion (c'est-à-dire franco-catholiques, anglo-protestantes, franco-protestantes et anglo-catholiques) et 34% pour des commissions sco-

laires unifiées. Seulement 6% voulaient des commissions scolaires regroupées selon la religion[1]. Nous pouvons déduire de ces résultats qu'au moins 65% des enseignants souhaitaient un changement dans le regroupement des commissions scolaires si nous additionnons les 34% désirant des commissions scolaires unifiées et les 31% optant pour un regroupement en fonction uniquement de la langue. Par ailleurs, il faut mentionner aussi que le tiers des enseignants (30% + 6% = 36%) auraient désiré (en 1978) que l'on retienne le critère religieux.

Les analyses corrélationnelles montrent que les enseignants non-pratiquants (ceux qui ne participent jamais à un office religieux, une ou deux fois par année ou occasionnellement) avaient tendance à préférer la commission scolaire unifiée ou celle organisée sur des bases exclusivement linguistiques, alors que les enseignants pratiquants (ceux qui assistent à un office religieux quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine) optaient beaucoup plus souvent pour des commissions scolaires regroupées à la fois en fonction de la langue et de la religion (C = 0,36). Il est probable que les variables retenues au chapitre 3 pour rendre compte, au moins en partie, de la pratique religieuse, comme l'âge, sont associées aussi au critère de regroupement des commissions scolaires.

8. Attitudes à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux

Le tableau 22 résume la position des enseignants à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux. Ainsi,

---

1. Il n'est pas certain que l'ensemble des enseignants aient bien compris les implications du choix que nous leur demandions de faire. Il est possible que, pour un certain nombre, le statu quo soit davantage associé à des commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et selon la religion qu'à des commissions scolaires regroupées exclusivement suivant la religion.

Tableau 21

Distribution des réponses à l'item 349: Présentement, il y a des commissions scolaires catholiques et des commissions scolaires protestantes, c'est-à-dire que les commissions scolaires sont regroupées selon le critère de la religion. D'aucuns pensent qu'il faudrait regrouper les commissions scolaires selon le critère de la langue. Selon vous, quel type de commissions scolaires devrait-on avoir?

Catégories	Fréquences simples (N=2 746)
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la langue.	31$
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la religion.	6
Il faudrait plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.	30
Il faudrait un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue et de la religion.	34

- la presque totalité des enseignants (97%) croyaient que l'école doit fournir aux élèves une formation religieuse ou en morale naturelle; il n'y en avait, en effet, que 3% qui choisissaient une école totalement imperméable à cette dimension de la vie individuelle et collective;

- 50% des enseignants étaient en faveur d'une école neutre: 14% optaient pour l'école neutre intégrale, celle où il n'y aurait aucune formation religieuse et 36% pour celle où formation religieuse et formation en morale naturelle seraient également possibles;

- 47% des enseignants, par contre, désiraient une école uniconfessionnelle ou multiconfessionnelle: 30% la souhaitaient uniconfessionnelle (catholique ou protestante) et 17% préféraient une école multiconfessionnelle (catholique et protestante).

Ces résultats indiquaient donc que les enseignants étaient divisés, 50% choisissant l'école neutre et 47%, l'école confessionnelle. Toutefois, rappelons-nous, comme le révèle le tableau 22, que 83% des enseignants désiraient, dans divers cadres institutionnels, une certaine forme d'enseignement religieux. Nous avons cherché à savoir comment, selon les enseignants, cet enseignement devrait être organisé, à l'école primaire et à l'école secondaire. Les pourcentages rapportés au tableau 23 révèlent qu'une majorité des enseignants (67% au primaire et 59% au secondaire) étaient en faveur d'une formation religieuse obligatoire pour tous (sans exception ou avec exemption). Notons que, pour le secondaire, les enseignants se montraient plus ouverts à une formation religieuse facultative et sur demande.

Nos analyses révèlent également que 56% des enseignants optaient pour la forme d'organisation de l'enseignement religieux qui en fait un enseignement obligatoire (avec exemption ou sans exception) à la fois à l'école primaire et à l'école secondaire. Par ailleurs, 31% souhaitaient qu'aux deux niveaux d'enseignement, la formation religieuse

Tableau 22

Distribution des réponses à l'item 350: parmi les types d'écoles suivants, lequel correspond le mieux à votre conception personnelle?

Catégories	Fréquences simples (N=760)		
Une école dans laquelle n'est dispensée aucune formation religieuse ou de morale naturelle.	3%		
Une école neutre dans laquelle est dispensée une formation en morale naturelle.	14	50	
Une école neutre dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale naturelle.	36		
Une école multiconfessionnelle dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse catholique ou protestante.	17	83	
Une école protestante dans laquelle est dispensée une formation religieuse protestante.	*	47	
Une école catholique dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique.	30		

* $\leq 0,5\%$

ne soit offerte que sur demande ou qu'il n'y en ait pas du tout. D'un autre côté, 3% des enseignants estimaient, à la fois, qu'il ne devrait pas y avoir de formation religieuse à l'école primaire ou seulement pour ceux qui en feraient la demande et qu'au secondaire, cette formation devrait être obligatoire pour tous (sans exception ou avec possibilité d'exemption). Notons que 10% des enseignants pensaient exactement le contraire du groupe de 3%: ils estimaient que l'enseignement religieux devait devenir facultatif au secondaire tout en demeurant obligatoire (avec possibilité d'exemption ou sans exception) pour les élèves du primaire.

En ce qui a trait aux analyses de sous-groupes relatives à la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux, nous sommes portés à retenir, de l'ensemble des résultats présentés et discutés dans le volume 5 de notre rapport, que l'attitude des enseignants face à l'enseignement religieux au primaire et au secondaire est fonction de leur croyance personnelle et de leur niveau de pratique dans le domaine religieux (C = 0,51); ainsi, plus les enseignants pratiquaient leur religion, plus ils désiraient une formation religieuse obligatoire pour tous, et moins ils déclaraient un niveau de pratique religieuse élevé et plus ils désiraient une formation religieuse obligatoire pour tous, plus ils désiraient une école où il n'y aurait pas de formation religieuse ou seulement sur demande. Nul doute que, pour une proportion importante d'enseignants, et notamment chez les enseignants catholiques et francophones, un niveau élevé de pratique religieuse s'alliait à une conception de l'école et de la société où la place de la religion institutionnelle serait prépondérante. Le fait que les coefficients de contingence exprimant la force du lien entre la pratique religieuse et la règle choisie relative à la formation religieuse soient plus élevée chez les enseignants catholiques (0,48 au lieu de 0,35 chez les protestants et les juifs) et chez les enseignants francophones (0,52 au lieu de 0,45 chez les anglophones) peut nous amener à croire qu'effectivement les enseignants catholiques francophones,

Tableau 23

Distribution des réponses aux items 351 et 352
Quelle devrait être, selon vous, la règle générale concernant
la formation religieuse au niveau primaire? au niveau secondaire?

Catégories	Primaire (N = 2 760)		Secondaire (N = 2 746)	
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse.	9%		7%	
Seuls les élèves dont les parents en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.	24		34	
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf pour ceux dont les parents demandent une exemption (au primaire) ou sauf pour ceux qui demandent une exemption (au secondaire).	52	67	48	59
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.	15		11	

pour autant qu'ils participaient activement à cette culture religieuse francophone, tenaient assez fortement à une conception de l'école et de la société fondamentalement religieuse.

Mentionnons également qu'il y a un lieu substantiel:

- entre le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires et la règle concernant l'enseignement religieux (C = 0,34); les enseignants qui désiraient des commissions scolaires confessionnelles étaient les plus portés à vouloir un enseignement religieux obligatoire pour tous et inversement, ceux qui optaient pour des commissions scolaires regroupées selon la langue ou unifiées étaient davantage d'avis que l'enseignement religieux ne devait pas se donner dans les écoles ou seulement sur demande, tant au primaire qu'au secondaire;

- entre l'appartenance religieuse actuelle et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire; les enseignants catholiques formaient le sous-groupe le plus en faveur de l'obligation rattachée à l'enseignement religieux, alors que ceux de foi protestante ou juive ou encore ceux déclarant n'appartenir à aucune religion institutionnelle étaient nettement plus portés à privilégier une situation où l'enseignement religieux serait inexistant ou sur demande seulement.

Soulignons enfin qu'une conception organique de l'éducation se marie très bien avec le rejet du caractère obligatoire de la formation religieuse (êta = 0,31), alors que l'acceptation d'un modèle d'école au service des travailleurs (pédagogie de conscientisation) s'associe assez bien avec le rejet de l'utilisation des fonds publics pour faciliter la socialisation de la jeunesse à une religion qui, dominante dans l'école publique, devient en quelque sorte une religion d'état (êta = 0,32).

9. Attitudes à l'égard de l'enseignement de la langue seconde

Derrière la discussion pédagogique sur l'âge idéal pour commencer l'enseignement de la langue seconde, se dessine un débat plus fondamental sur le type de société québécoise désirée, unilingue française ou bilingue, et de l'intégration des francophones en Amérique du Nord. Avec cette toile de fond, examinons la position des enseignants à l'égard de l'enseignement de la langue seconde. Les résultats à l'item 355 révèlent que 59% des enseignants préféraient l'école unilingue tandis que 40% optaient pour l'école bilingue: 19% choisissaient le bilinguisme institutionnel (une école bilingue où les mêmes cours sont offerts en français et en anglais, l'élève suivant ses cours dans la langue de son choix) et 21% préféraient le bilinguisme individuel (une école bilingue où la moitié des cours sont donnés en français et l'autre en anglais, de sorte que tous les élèves apprennent les deux langues).

Par ailleurs, la majorité des enseignants trouvaient qu'on devrait commencer à enseigner l'anglais dans les écoles françaises (84%) et le français dans les écoles anglaises (90%) dès le primaire. Notons que 58% des enseignants voulaient faire débuter l'enseignement du français dans les écoles anglaises au tout début du primaire, tandis que 47% optaient pour faire débuter celui de l'anglais dans les écoles françaises au début du primaire.

Les analyses corrélationnelles ont révélé peu de liens dignes de mention, aucun n'étant substantiel, la plupart étant à peine sensibles. Mentionnons des relations entre la variable "moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue seconde "et la variable "type d'école désiré" (C = 0,23); entre la langue d'usage et le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et la langue d'usage (C = 0,28), les enseignants francophones préférant davantage une école unilingue et les enseignants anglophones préférant une école bilingue; et entre le genre d'école préféré en ce qui concerne la lan-

gue d'enseignement et le critère de regroupement des commissions scolaires (C = 0,20).

10. Attitudes à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés

Deux items dans le questionnaire nous permettent d'aborder cette question de l'attitude du personnel enseignant à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés. Ces items sont: "En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire" (item 917) et "Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés" (item 925). Pour nous, le premier item est d'esprit réformiste et renvoie à l'approche de l'éducation compensatoire qui implique que les agents scolaires diagnostiquent le plus précisément possible les handicaps psycho- et socio-pédagogiques des enfants de milieux défavorisés et qu'avec des spécialistes, ils établissent et mettent en oeuvre des programmes spéciaux, en collaboration plus ou moins étroite avec le milieu, afin de corriger ou de supprimer handicaps et déficiences. Le second item, est d'après nous, voisin du point de vue radical qui soutient qu'il ne sert à rien de tenter de corriger certaines déficiences ou certains handicaps d'enfants de milieux défavorisés lorsque ce qui est en cause c'est la fonction qu'a l'école de reproduire un ordre économique et social qui suscite, maintient et renforce les inégalités fondamentales. Pour les tenants de cette approche, c'est à la source des inégalités qu'il faut s'attaquer.

Les réponses aux deux items indiquent que le personnel enseignant, en majorité (76%), était ouvert à l'approche réformiste de l'éducation compensatoire tout en étant moins enclin (44%) à accepter le point de vue radical.

La position du personnel enseignant à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés peut se résumer ainsi:

- 15% choisissaient de ne pas dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés, ni de transformer radicalement le système économique;

- 40% choisissaient de dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés, sans transformer radicalement le système économique et politique;

- 36% choisissaient à la fois de dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés et de transformer radicalement le système économique et politique;

- 8% choisissaient de ne pas dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés mais de transformer radicalement le système économique et politique.

Comme nous pouvons le constater, la plupart des enseignants (40% + 36% = 76%) partagent au moins l'idée qu'il faut dépenser davantage dans les milieux défavorisés.

En rapport avec la question d'une politique socio-pédagogique pour les milieux défavorisés, les analyses de sous-groupes n'ont révélé l'existence d'aucun lien substantiel et les quelques liens sensibles atteignent à peine notre seuil d'appréciabilité. Notons une relation entre l'appui à la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante et l'attitude face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés (C = 0,18). Sont également liées à cette attitude, les dimensions "élitisme" (êta = 15), "développement de la personne" (êta = 0,17) et "participation des élèves" (êta = 0,17) de la conception organique de l'éducation.

11. Préférences pour un milieu socio-économique particulier

Nos données nous permettent, d'une part, d'avoir une idée de la perception qu'ont les enseignants du niveau socio-économique du milieu et de leur préférence à ce sujet et, d'autre part, d'évaluer l'écart entre la perception de la réalité et la préférence.

Une majorité des enseignants (62%) déclarèrent que leur milieu scolaire était formé principalement ou uniquement d'enfants d'employés de manufacture et de cols bleus, 18% d'enfants de producteurs agricoles et 20% d'enfants de cols blancs et de professionnels.

Lorsque nous avons demandé aux enseignants d'indiquer leur préférence pour un milieu socio-économique particulier (item 348), 11% répondirent qu'ils ne savaient pas, tandis que 41% des enseignants ont indiqué qu'ils n'avaient vraiment pas de préférence et qu'ils se disaient prêts à travailler auprès d'enfants de l'un ou l'autre des milieux décrits. Parmi ceux qui exprimaient une préférence, 14% optaient pour le milieu agricole, 21% pour le milieu ouvrier et 14% pour le milieu des cols blancs et des professionnels.

En ce qui a trait à la relation entre la perception du niveau socio-économique du milieu d'enseignement et la préférence pour un milieu de niveau socio-économique particulier, nous observons un lien substantiel (C = 0,46). En général, les enseignants désiraient enseigner dans le même milieu ou n'avaient pas de préférence nette. Soulignons que ceux qui enseignaient dans un milieu agricole étaient ceux qui tenaient le plus à ne pas changer de milieu et ceux qui travaillaient avec des enfants de professionnels et de cols blancs étaient ceux qui étaient les plus indifférents.

Les analyses de sous-groupes nous ont fait découvrir également que le secteur d'enseignement exerçait une certaine influence sur la préférence ou la non-préférence des enseignants pour un milieu socio-économique donné. En effet, la perception qu'avaient les enseignants du secondaire relativement au statut socio-économique du milieu ambiant variait substantiellement suivant qu'ils enseignaient dans le secteur public ou dans le secteur privé (C = 0,38); ainsi 67% des enseignants du privé, contre 14% de leurs collègues du public, ont affirmé enseigner principalement (59%) ou uniquement (ou presque) (8%) à des enfants de professionnels et de cols blancs, et 64% des enseignants du public, contre 29% de leurs collègues du privé, ont déclaré enseigner principalement (52%) ou uniquement (ou presque) (12%) à des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus. Pour autant que ces perceptions soient fiables, elles révèlent une nette différence de clientèles étudiantes du secteur privé et du secteur public.

Il y a aussi une différence de perception du statut socio-économique du milieu ambiant suivant qu'au secondaire l'on enseigne dans une école polyvalente ou non (C = 0,22). Ce type de différence s'observe aussi, quoique moins nettement chez les enseignants anglophones et francophones (C = 0,19).

Notons que les prédicteurs associés aux perceptions ne sont que faiblement liés aux préférences. De plus, il importe de ne pas perdre de vue les pourcentages toujours élevés d'enseignants qui n'ont pas exprimé de préférence nette en ce qui concerne le statut socio-économique du milieu ambiant de l'école.

12. Résumé

Nous avons tenté, dans ce chapitre de donner un aperçu du milieu de travail idéal à partir d'un choix de thèmes correspondant aux données à notre disposition qui n'épuisent pas, il va sans dire, toutes

les facettes de ce vaste domaine d'étude qu'est celui du milieu de travail idéal. Rapppelons les principaux résultats:

a) La majorité du personnel enseignant percevait que le pouvoir de décision dans le domaine pédagogique était habituellement partagé entre les enseignants et la direction de l'école. Presque unanimement, le personnel enseignant joint par notre enquête souhaitait qu'il en soit toujours ainsi.

b) Le corps enseignant aurait aimé que les directions d'école soient davantage préoccupées d'animation pédagogique qu'elles ne l'étaient (en 1978). Il y a ici un potentiel de collaboration non négligeable.

c) Concernant l'école secondaire, les enseignants ont déclaré qu'elle devrait être plus petite (moins de 1 000 élèves) et que la polyvalence, instaurée au cours de la réforme scolaire des années soixante, était à la fois avantageuse et désavantageuse pour l'élève. Les enseignants semblaient en effet quelque peu ambivalents par rapport à la polyvalence dans les écoles secondaires.

d) Les enseignants étaient en faveur, dans l'ensemble, d'une décentralisation des pouvoirs dans le domaine scolaire, mais une décentralisation allant jusqu'au palier de l'école et ne s'arrêtant pas au niveau de la commission scolaire.

e) Les enseignants étaient ouverts à des relations avec le milieu ambiant de l'école et favorables au concept de projet éducatif, du moins tel que nous l'avons défini.

f) Nous pouvons aussi constater une certaine ambivalence chez une partie du corps enseignant, à l'égard de l'enseignement privé, son droit au maintien et au développement.

g) Concernant le critère de regroupement des commissions scolaires, les enseignants ne semblaient pas en faveur du statu quo (critère de la religion) et optaient pour des commissions scolaires unifiées ou organisées selon la langue.

h) La plupart (83%) des enseignants joints désiraient qu'il y ait à l'école une certaine forme d'éducation religieuse: 56% souhaitaient que celle-ci soit, au primaire et au secondaire, obligatoire pour tous les élèves (avec ou sans droit à l'exemption).

i) L'enseignement d'une langue seconde doit, d'après la grande majorité du personnel enseignant, débuter à l'école primaire.

j) La position des enseignants en 1978 par rapport à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés peut être qualifiées de "réformiste", c'est-à-dire qu'elle renvoie à l'approche de l'éducation compensatoire qui implique que les agents scolaires diagnostiquent le plus précisément les handicaps psycho- et socio-pédagogiques des enfants de milieux défavorisés et qu'avec des spécialistes, ils établissement et mettent en oeuvre des programmes spéciaux d'intervention.

k) En général, les enseignants ou bien n'exprimaient pas de préférence pour un milieu socio-économique particulier ou bien souhaitaient continuer à enseigner là où ils étaient présentement. Ceux qui semblaient le plus enracinés dans le milieu étaient ceux qui déclaraient enseigner dans un milieu agricole.

l) Relativement aux analyses corrélationnelles, nous avons découvert peu de liens substantiels; cependant, nous avons été à même de constater que la conception du milieu de travail idéal du personnel enseignant était, au moins en partie, fonction du milieu de travail réel. C'est ainsi, par exemple, que nous avons compris certains résultats concernant l'évaluation des avantages et des inconvénients

de l'école secondaire polyvalente; la taille idéale d'une école secondaire, l'enseignement privé et le milieu socio-économique ambiant.

En somme, les enseignants avaient en 1978 tendance à exprimer des préférences qui correspondaient à leur pratique d'alors. Il n'y a, en résumé, que par rapport à l'enseignement privé et, surtout, par rapport à l'enseignement religieux que nous avons été en mesure de repérer des sous-groupes aux contours assez nets et aux opinions différenciées.

CHAPITRE 9

FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

Nous exposons, dans le présent chapitre, les résultats touchant la formation et le perfectionnement des enseignants. Dans une première section, portant sur les résultats pour l'ensemble des enseignants, nous traitons des facteurs de succès dans l'enseignement, de l'évaluation de la formation, de l'évaluation du perfectionnement à l'université, du cadre institutionnel de formation et de perfectionnement, des éléments d'un programme idéal de formation, de certaines conditions susceptibles de faciliter le perfectionnement, d'activités possibles de perfectionnement et de la scolarité comme élément de rémunération. Dans une deuxième section, nous présentons les résultats des analyses de sous-groupes.

1. Résultats pour l'ensemble des enseignants

1.1 Facteurs de succès dans l'enseignement

Reprenant une idée qu'un comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec avait utilisée dans une étude auprès de 1 700 enseignants et cadres scolaires du Québec (Lapointe, 1975: 86-98), nous avons demandé aux enseignants dans quelle mesure certains facteurs les aidaient dans leurs fonctions. Ces facteurs touchaient a) la pratique professionnelle scolaire (les efforts personnels dans la préparation et l'organisation du travail); l'expérience acquise en classe auprès des élèves; les échanges avec des professeurs, des directeurs ou d'autres professionnels de l'enseignement); b) les talents naturels (les dons naturels pour l'enseignement, les aptitudes ou talents, en général); c) la pratique professionnelle non scolaire (l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement); d) la formation et le perfectionnement

institutionnels (la formation et le perfectionnement pédagogiques reçus dans une institution d'enseignement; la formation et le perfectionnement autres que pédagogiques reçus dans une institution d'enseignement); et e) l'expérience d'élève durant l'enfance et l'adolescence.

Concernant la pratique professionnelle scolaire, les enseignants, d'après nos analyses, attachèrent beaucoup d'importance, comme facteurs de succès, aux trois aspects suivants de cette pratique: les efforts personnels dans la préparation et l'organisation du travail, l'expérience acquise en classe auprès des élèves et les échanges avec des professionnels de l'enseignement. L'adhésion des enseignants fut particulièrement élevée à l'égard de l'expérience acquise en classe auprès des élèves et de l'effort qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail. Ils s'entendirent pour dire, dans une proportion de 94%, que ces deux atouts furent d'importants facteurs de succès. Les échanges avec les professeurs, les directeurs et les autres professionnels de l'enseignement demeurèrent tout de même un important facteur de succès pour 71% des sujets, alors que 18% d'entre eux considérèrent que cela les aidait plus ou moins dans leurs fonctions et 11%, peu ou pas du tout.

Relativement aux talents naturels, les enseignants, en très grande majorité, considérèrent également que les "talents naturels" les aidaient passablement dans leurs fonctions. Ainsi, 83% d'entre eux affirmèrent que, d'une part, leurs aptitudes ou leurs talents en général ou, d'autre part, leurs dons naturels pour l'enseignement, furent d'importants facteurs de succès, alors que 13% furent plutôt hésitants à ce sujet et 4%, d'avis contraire.

Pour ce qui est de l'apport de la pratique professionnelle non scolaire, il est bien évident que les enseignants qui n'ont pas exercé d'autres emplois avant d'enseigner peuvent difficilement considérer que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement les aide dans leurs fonctions. En examinant ce facteur

de succès, nous ne tenons compte que des enseignants qui avaient connu une telle expérience, soit 21% de l'ensemble des répondants. Parmi ces enseignants, 58% considéraient que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement fut un important facteur de succès, alors que 16% croyaient que cette expérience les aidait plus ou moins dans leurs fonctions et 26%, peu ou pas du tout.

Concernant la formation et le perfectionnement, pédagogiques ou autres reçus dans une institution d'enseignement, seule une minorité d'enseignants, soit 42%, croyaient que ce facteur les aidait beaucoup ou assez, alors que 28% jugeaient que ce facteur les aidait plus ou moins et 30%, peu ou pas du tout.

Les proportions, en gros, demeurent les mêmes, qu'il s'agisse de l'aspect pédagogique ou non pédagogique.

L'expérience en tant qu'élève durant l'enfance et l'adolescence compta beaucoup ou assez comme facteur de succès pour 37% seulement des enseignants, tandis que 26% y attachèrent plus ou moins d'importance et 37%, peu ou pas du tout.

En résumé, pour la très grande majorité des enseignants, c'étaient des facteurs liés à leur pratique professionnelle et, tout simplement, leurs talents naturels qui ont contribué à leur succès dans l'enseignement. Selon eux, ce qui les a aidés dans leurs fonctions, ce fut l'expérience qu'ils avaient acquise en classe auprès des élèves, ce furent les efforts personnels qu'ils ont déployés à préparer et organiser leur travail, ce furent leurs aptitudes ou leurs talents en général ou, encore, leurs dons naturels pour l'enseignement, ce furent des échanges avec des enseignants, des directeurs ou d'autres professionnels de l'enseignement, ce fut l'expérience acquise dans d'autres domaines que celui de l'enseignement, pour ceux, évidemment, qui avaient connu une telle expérience.

Nous ne prétendons pas avoir fait le tour des éléments que les enseignants pouvaient considérer comme importants dans leurs fonctions. Les résultats font cependant ressortir que la formation et le perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement deviennent nettement négligeables quand nous les comparons à divers autres facteurs de succès professionnel. De fait, selon la perception des enseignants, ce facteur est à peine plus important que leur propre expérience d'élèves (42% comparativement à 37%). Les enseignants nous disent, au fond, qu'une personne sans formation ni perfectionnement institutionnels peut faire un aussi bon travail dans l'enseignement qu'un diplômé de l'école normale ou de l'université.

Il est délicat de comparer les résultats de notre étude avec ceux du Comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec (Lapointe, 1975), puisque ce dernier ne tenait pas compte de la pratique scolaire comme facteur de succès. D'autre part, il utilisait une technique et touchait une population qui était différente de celle que nous avons interrogée. Il reste que, selon l'interprétation que les membres de ce comité faisaient de leurs résultats, "la formation en éducation arrive au quatrième rang et explique 15% du succès" des personnes oeuvrant en éducation (p. 87). Sur ce point, les résultats des deux études convergent.

De tels résultats ne peuvent laisser personne indifférent. Ils confirment, en quelque sorte, les conclusions d'une étude de Cormier (1982). Selon ce dernier, plusieurs indices provenant de travaux de recherche québécois et américains permettent de douter de la valeur des programmes de formation et de perfectionnement du personnel scolaire.

Le fait que presque tous les enseignants attachaient une importance majeure, comme facteur de succès professionnel, à l'expérience acquise en classe, pose un problème aux formateurs des enseignants. Que vaut un programme de formation ou de perfectionnement

qui n'a pas, comme point de départ, une telle expérience? Nous nous posons sérieusement la question; nous y reviendrons plus loin en analysant la vision que se font les enseignants d'un programme idéal de formation.

La presque totalité des enseignants, également, affirmaient que l'effort qu'ils déployaient à préparer et organiser leur travail était un facteur de succès. Edison aurait dit que le génie est fait de 1% d'inspiration et de 99% de transpiration. Atkinson (1974: 404), après 25 ans de recherche, ramène ces chiffres à des proportions plus réalistes. Il soutient que l'effort compte deux fois plus que les aptitudes dans la réalisation de tâches ou de travaux à long terme.

Nous ne voudrions pas faire ici l'apologie de l'effort pour l'effort, ni engager un débat sur la proportion qu'occupe l'effort personnel dans l'accomplissement d'une tâche. Nous voulons cependant faire ressortir que l'opinion des enseignants relativement à l'importance de l'effort pose un sérieux problème aux administrateurs scolaires, en particulier aux directeurs d'école, en ce qui concerne la motivation du personnel enseignant. Nos résultats sur la satisfaction au travail, la tâche idéale et le milieu idéal de travail (chapitres 6, 7 et 8) associés à ceux d'une étude récente (Pierre, 1977) indiquent que les enseignants, tout en repoussant un leadership de type autoritaire, souhaitent que les directeurs d'école participent aux décisions d'ordre pédagogique intéressant l'ensemble de l'école, plutôt que de consacrer du temps à des tâches plus secondaires d'ordre purement administratif ou technique, comme ils avaient alors tendance à le faire selon la perception des enseignants. Le rôle que les directeurs d'école pourraient jouer, sur le plan de l'animation pédagogique et de la motivation du personnel, est d'autant plus important que les enseignants, dans une large majorité, ont indiqué que les discussions avec les collègues, les di-

recteurs d'école et les autres professionnels de l'enseignement constituaient un important facteur de succès dans leurs fonctions.

1.2 Évaluation de la formation[1]

Après avoir demandé aux enseignants quels étaient, parmi les facteurs que nous leur proposions, ceux qui contribuaient le plus à leur succès professionnel, nous leur avons posé quelques questions au sujet de la formation qu'ils avaient reçue avant leur début dans l'enseignement.

Nous voulions d'abord savoir s'ils avaient reçu une formation pédagogique ou en sciences de l'éducation et, dans l'affirmative, à quel endroit. Nous avons alors constaté que 54% des enseignants avaient reçu une telle formation à l'école normale, 22% à l'université et 7% ailleurs alors que 17% des enseignants n'avaient reçu aucune formation pédagogique ou en sciences de l'éducation avant de débuter dans l'enseignement. A ceux qui avaient reçu une telle formation professionnelle, nous avions ensuite demandé de nous indiquer dans quelle mesure celle-ci avait été adéquate sur le plan des connaissances (relatives à la matière enseignée, aux aspects administratifs du système d'éducation, aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation, aux processus d'apprentissage et à la psychologie de l'enfant) et dans quelle mesure celle-ci les aidait dans divers aspects de leur tâche (préparation des cours, préparation du matériel pédagogique, présentation de la matière en classe, évaluation des apprentissages des élèves, animation de groupes d'élèves, relations avec les parents, travail en groupe avec des collègues, problèmes de discipline avec les élèves, aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, motivation des élèves,

---

1. Nous utilisons le terme "formation" pour celle reçue avant les débuts dans l'enseignement.

adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves et compréhension des changements introduits dans les écoles). Le regroupement des items a produit les dimensions suivantes: "acquisition de connaissances relatives à l'enfant", "capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement", capacités sur le plan des relations humaines" et "acquisition de connaissances relatives à l'environnement".

C'est à l'égard des connaissances sur l'enfant (connaissances relatives au processus d'apprentissage et à la psychologie de l'enfant) que l'évaluation des enseignants est la moins circonspecte. Nous avons cependant de la difficulté à qualifier cette évaluation de vraiment positive. Nous constatons que 37% des enseignants considèrent comme étant tout à fait ou passablement adéquates les connaissances relatives à l'enfant qu'ils avaient acquises au cours de leur formation, c'est-à-dire une proportion trois fois supérieure à celle des enseignants (12%) qui croyaient le contraire. La moitié (51%) des enseignants ont toutefois répondu aux deux points milieu de l'échelle de chacun des deux items[1]. Si nous examinons les résultats sous un autre angle, nous observons que le score moyen aux deux items qui composent cette dimension se situe autour du point 4 de l'échelle (plutôt adéquate). Les enseignants estimeraient donc, dans l'ensemble, que leur formation, sous ces deux aspects, avait été plutôt adéquate; ce qui nous fait hésiter à qualifier cette évaluation de positive ou d'enthousiaste.

Les capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement touchent quatre aspects de la tâche de l'enseignant, à savoir

---

1. Il s'agit des points 3 et 4 d'une échelle à six points qui se lisent ainsi: 1) tout à fait inadéquate, 2) passablement inadéquate, 3) plutôt inadéquate, 4) plutôt adéquate, 5) passablement adéquate, 6) tout à fait adéquate.

la préparation des cours, la présentation de la matière en classe, la préparation du matériel pédagogique, et les connaissances relatives à la matière enseignée. Les enseignants considérèrent dans une proportion de 38% que leur formation à l'égard de ces quatre éléments, pris ensemble, les a aidés assez ou beaucoup dans leurs fonctions, alors que 28% furent d'avis contraire. Un tiers des enseignants (34%) se situèrent entre les deux pôles. C'est un jugement plutôt neutre, sinon critique. De fait, la moyenne pour ces quatre éléments pris ensemble est à peine supérieure au point milieu[1] des échelles. Globalement, les enseignants ont donc considéré que leur formation les a aidés plus ou moins à organiser leur enseignement.

Quant aux capacités qu'ils ont développées sur le plan des relations humaines durant leur formation, les enseignants eurent de nettes réserves. Ces capacités touchent à neuf aspects de la tâche de l'enseignant: l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, les relations avec les parents, la solution des problèmes de discipline, la motivation des élèves, l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, la compréhension des changements introduits dans les écoles, l'animation des groupes d'élèves, le travail en groupe avec les collègues et l'évaluation des apprentissages. La majorité des enseignants (53%) considérèrent que leur formation les a peu ou pas du tout aidés pour ces neuf aspects pris ensemble, alors que seulement 21% furent d'avis contraire. Cette évaluation négative est particulièrement prononcée pour les questions suivantes: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, la solution des problèmes de discipline, l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, la compréhension des changements introduits dans les écoles, et les relations avec les parents.

---

1. Le point milieu est égal à 3 ou 3,5 selon qu'il s'agit d'une échelle à cinq ou six points.

Quant aux connaissances relatives à l'environnement et acquises durant leur formation, il n'y eut que 8% des enseignants qui considérèrent qu'elles étaient passablement ou tout à fait adéquates, alors que 42% furent d'avis contraire. Les autres, 50%, ont préféré ne répondre ni dans un sens ni dans l'autre.

En résumé, l'évaluation n'est vraiment positive que sur un seul des dix-sept aspects de leur formation, c'est-à-dire les connaissances relatives à la psychologie de l'enfant. Ce n'est que par rapport à ce seul item que la moyenne est, dans une mesure appréciable, plus élevée que le point milieu de l'échelle, alors que le contraire est vrai pour les sept aspects suivants: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage; la solution des problèmes de discipline; les connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation; les connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation; l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves; la compréhension des changements introduits dans les écoles; les relations avec les parents. A souligner que cinq de ces aspects touchent à des problèmes de relations humaines.

Globalement, les enseignants ont donc considéré que leur formation n'était vraiment adéquate (ou à peine "plutôt" adéquate) que pour un seul des dix-sept aspects sur lesquels ils se prononcèrent. Ce qui nous paraît tout à fait tragique, c'est que, parmi les sept aspects qui ont reçu un jugement nettement négatif, deux recouvrent des besoins des plus importants: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves. Ces résultats ne viennent-ils pas renforcer l'hypothèse que l'école est au service d'une classe privilégiée ou dominante? Nous laissons au lecteur le soin de répondre à cette question.

Le jugement d'ensemble des enseignants concorde avec le peu d'importance qu'ils ont attaché à la formation et au perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès dans leur travail, comme nous l'avons vu précédemment. De fait, il existe un lien positif (r = 0,49) entre la dimension "formation et perfectionnement institutionnels" comme facteurs de succès et le jugement collectif que portent les enseignants sur leur formation.

1.3 Évaluation du perfectionnement à l'université

Avant de demander aux enseignants ce qu'ils pensaient des cours et des programmes de perfectionnement auxquels ils s'étaient inscrits, nous nous sommes informés du nombre de crédits de perfectionnement qui étaient reconnus par leur employeur et dans quelle mesure cette scolarité avait été acquise à l'université. Nous leur avons également demandé combien d'années de scolarité ils avaient ajoutées à leur formation initiale par ces cours et ces programmes de perfectionnement. Nous avons constaté que 19% des sujets ne s'étaient jamais inscrits à des cours ou à des programmes de perfectionnement, que ce soit au cégep, à l'école normale ou à l'université. D'autre part, 19% s'étaient vu reconnaître, par ces cours et ces programmes, moins d'une année de scolarité, 21%, un an, 17%, deux ans et 24%, trois ans et plus. Près de la moitié des sujets (49%) avaient acquis une telle scolarité, dans sa totalité ou presque, à l'université.

L'évaluation que firent les enseignants du perfectionnement universitaire ressemble également à celle qu'ils formulèrent à l'égard

de leur formation, quoiqu'elle soit un peu moins sévère. Nous nous en tiendrons donc à une vue d'ensemble[1].

Lorsque nous examinons les moyennes à chacun des items, nous constatons que les enseignants ne s'éloignent appréciablement du point milieu que sur deux items: la solution des problèmes de discipline et les relations avec les parents. Les enseignants ont donc considéré que, dans l'ensemble, le perfectionnement qu'ils reçurent les a aidés plus ou moins dans l'accomplissement de leur tâche. Ce jugement n'en demeure pas moins sévère, même s'il l'est moins que la critique de la formation initiale. De fait, il n'y a pas de différence appréciable entre le score total de chacune des deux batteries d'items.

Nous trouvons un lien substantiel (r = 0,29) entre le score global de l'évaluation du perfectionnement et la dimension "formation et perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès". Plus les enseignants considérèrent en 1978 que la formation et le perfectionnement furent peu importants comme facteurs de succès, plus ils eurent tendance à porter un jugement défavorable sur le perfectionement, et vice versa.

1.4 Cadre institutionnel

Pour compléter l'analyse des trois premières sections, nous avons réuni neuf items portant directement ou indirectement sur les lieux de formation, soit le milieu de travail et les universités. Les dimensions retenues sont le choix du cadre institutionnel, l'évaluation des universitaires, l'importance du rôle de l'université, l'évaluation

---

1. Nous avons également comparé nos résultats avec ceux d'une étude réalisée quelques mois après la nôtre par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (CPCPI). Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur au volume 6 de notre rapport.

du perfectionnement actuel et l'organisation du perfectionnement autour de petits groupes d'enseignants d'une même école (item isolé).

Relativement aux choix du cadre institutionnel, la grande majorité des enseignants (70%) souhaitèrent une collaboration étroite de l'université et de l'employeur dans l'entreprise de formation et de perfectionnement, alors que 22% s'en remettaient plutôt à l'université et 8% à l'employeur. Il ne semble pas que la situation souhaitée soit celle qui existait alors en 1978. Les ententes fonctionnelles entre, d'une part, les universités et, d'autre part, les commissions scolaires ou les organismes d'enseignement privé n'étaient pas fréquentes à cette époque au Québec (ni ailleurs, probablement); elles ne sont probablement pas plus fréquentes en ce moment.

Quant à l'évaluation des universitaires, il n'y eu que 5% des enseignants qui furent passablement ou tout à fait d'accord avec l'idée que les professeurs d'université possédaient une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire, tandis que 50% furent d'avis contraire. Une grande proportion (45%) des répondants n'ont pas voulu se placer à l'un ou l'autre de ces deux pôles. Par ailleurs, 7% seulement des enseignants furent passablement ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation que les professeurs d'université cherchaient davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu, alors que 31% furent passablement ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Plus de six enseignants sur dix (62%) ont répondu aux deux points milieu de cette échelle. Ce jugement n'est vraiment pas flatteur à l'égard des universitaires.

En ce qui a trait à l'importance du rôle de l'université, il semble bien, si nous nous en tenons aux réponses qu'ont données les enseignants, qu'ils n'ont pas attaché plus d'importance qu'il n'en faut au rôle que joue l'université dans le monde scolaire. Il n'y a que 9% des sujets qui adhérèrent tout à fait ou passablement à l'idée que

l'université peut seule entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres et seulement 4%, à l'idée qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves.

Relativement à l'évaluation du perfectionnement, plus de la moitié des enseignants (55%) se situèrent aux points milieux des deux items de la dimension "Évaluation du perfectionnement actuel", alors que 25% exprimèrent un désaccord et 20% un accord.

Soulignons qu'il existe un lien étroit entre le score global de l'évaluation du perfectionnement et les trois dimensions dont nous venons de présenter les résultats. Plus les enseignants formulèrent des réserves à l'égard de leur expérience de perfectionnement universitaire, plus ils furent critiques par rapport aux universitaires ($r = 0,36$), par rapport au perfectionnement actuel ($r = 0,43$) et par rapport à l'importance du rôle de l'université ($r = 0,23$).

Si 44% des enseignants furent indécis par rapport à l'idée que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école, 50% furent tout à fait ou passablement d'accord avec cette idée et seulement 6%, en désaccord.

En résumé, les résultats font donc ressortir que les enseignants avaient une image passablement négative du milieu universitaire. Ils jugèrent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres n'étaient pas adaptés à la réalité scolaire, que les professeurs d'université n'avaient pas une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire et qu'ils cherchaient davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire. Les enseignants ne crurent pas non plus que l'université doive, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement. Ils rejetèrent, en

très grande majorité, l'idée que leurs collègues qui ne possédaient pas une formation universitaire ne pouvaient faire un bon travail auprès des élèves. Les enseignants devinrent plus constructifs quand on leur proposa de se prononcer sur l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement, sans mention précise du milieu universitaire. Ils souhaitèrent, aussi, en grande majorité, que cette formation et ce perfectionnement soient assurés par l'employeur et l'université en étroite collaboration. Enfin, ils exprimèrent le souhait que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis à l'école même.

1.5 Programme idéal de formation

Nous venons de constater, dans les quatre sections précédentes, que les enseignants exprimaient de nettes réserves quant à la valeur des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Même s'ils étaient parfois satisfaits de certains aspects de ces programmes, ils proclamaient avec force que ces programmes ne les ont pas aidés à résoudre les nombreux problèmes auxquels ils ont à faire face quotidiennement.

Comme nous nous attendions à ces résultats, nous avons donc prévu quelques questions qui pourraient susciter une réflexion chez ceux qui croient à la nécessité de faire quelque chose pour résoudre les problèmes qui se posent. Si les enseignants étaient parfois très critiques à l'égard de leur expérience universitaire, cela ne veut pas dire qu'il faille abandonner toute formule de formation ou de perfectionnement. Les quatre dernières sections nous permettent donc d'entrevoir des jalons possibles de changement, à partir de points de vue exprimés par les premiers intéressés, les enseignants. La présente section porte sur la façon dont les enseignants concevaient en 1978 un programme idéal de formation, compte tenu de leur expérience. Il s'agit d'un programme plus pratique, d'un programme plus sélectif ou d'un programme centré sur les fondements de l'éducation.

La presque totalité des enseignants (93%) suggérèrent que les programmes de formation soient plus pratiques alors que 75% souhaitèrent une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement.

Relativement à un programme idéal plus sélectif, deux enseignants sur trois (68%) souhaitèrent une évaluation plus rigoureuse et une sélection plus serrée des aspirants-maîtres, alors que 5% furent d'avis contraire. Par ailleurs, les enseignants furent beaucoup plus hésitants par rapport à l'idée d'objectifs traditionnels: il n'y a que 36% d'entre eux qui adhérèrent à cette suggestion.

Concernant un programme idéal centré sur les fondements de l'éducation, deux enseignants sur trois (66%) souhaitèrent un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique, tandis que 6% seulement rejetèrent ces idées. Une telle suggestion de la part des enseignants supposait, pensons-nous, un effort théorique. La suggestion vient-elle à l'encontre de celle, très forte également, de programmes plus pratiques? Probablement pas. Lewin a déjà indiqué qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Ou encore, reprenant l'idée de Freire (1970), l'action devrait toujours s'inspirer d'une contemplation assidue et la contemplation puiser son inspiration dans les ressources de l'action. N'est-ce pas dans cette voie que devraient s'orienter les efforts de formation et de perfectionnement?

En résumé, les enseignants suggérèrent un programme à la fois plus pratique et plus centré sur les fondements de l'éducation. Ils souhaitèrent également un programme plus sélectif, programme que l'on pourrait qualifier de traditionnel. Les deux premières suggestions, prises ensemble, impliquent que l'on doive tenter d'associer pratique et théorie, l'une alimentant l'autre. L'idée d'un programme

plus sélectif présente cependant un danger, celui de faire appel à des motivations de nature extrinsèque ou à une conception mécaniste de l'éducation.

1.6 Conditions pouvant faciliter le perfectionnement

Quelles sont les conditions qui pourraient faciliter le développement des enseignants intéressés à participer à diverses activités de perfectionnement? Cette question est très vaste et nous n'ambitionnons pas d'y répondre complètement. Au contraire, nous avons sélectionné cinq aspects pour tenter de trouver les éléments de réponses. Seuls les enseignants (60%) qui nous avaient indiqué qu'ils étaient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées avaient été invités à répondre aux cinq items. Les conditions pouvant faciliter le perfectionnement se regroupent autour des thèmes suivants: le perfectionnement institutionnel, la proximité du perfectionnement et la modification des conditions de travail.

Relativement au perfectionnement institutionnel, la plupart des enseignants qui étaient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées croyaient que la prise en charge de ces activités par leur commission scolaire (70%) ou par l'université (64%) faciliterait leur participation à un tel perfectionnement. Nous constatons que le premier organisme obtient une adhésion plus forte que le deuxième; la différence, cependant n'est pas appréciable.

Ces résultats nous indiquent que ces enseignants favorisaient des activités de perfectionnement non créditées de nature institutionnelle. A leurs yeux, les deux organismes pouvaient apporter une contribution valable dans l'organisation de telles activités. Et, comme nous l'avons vu précédemment, ils souhaitèrent en grande majorité une collaboration étroite des deux institutions.

Touchant la proximité du perfectionnement, la majorité (64%) des enseignants qui étaient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées indiquèrent que l'organisation de ces activités par un groupe d'enseignants de leur commission scolaire pourrait faciliter leur participation à tel perfectionnement, tandis que 15% prétendirent le contraire. La proportion d'enseignants qui faisaient confiance à leurs confrères étaient aussi forte que la proportion de ceux qui faisaient confiance à l'université.

Quant à la modification des conditions de travail, une bonne majorité des mêmes enseignants indiquèrent qu'une compensation monétaire équitable (66%) ou une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps consacré à des activités de perfectionnement non créditées (86%) pourraient faciliter leur participation à de telles activités. Ces résultats nous laissent croire que les enseignants pourraient probablement accepter une remise en cause du modèle des cours universitaires de perfectionnement selon lequel ces cours doivent demeurer un élément de rémunération des enseignants, pourvu que l'on veuille bien prévoir des modifications de leurs conditions de travail qui leur soient acceptables.

En résumé, il semble bien que les quelques conditions que nous avons suggérées aux enseignants pourraient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées. Ceux-ci étaient particulièrement d'accord avec l'idée d'une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacraient à de telles activités. Nous avons conscience de ne pas avoir fait le tour de toutes les conditions qui pourraient faciliter la participation des enseignants à des activités de perfectionnement non créditées. Nos résultats font tout de même ressortir certaines tendances qui pourraient aider les personnes intéressées au développement du potentiel qui existe chez les enseignants du Québec ou ailleurs.

1.7 Activités possibles de perfectionnement

Ici non plus, nous ne couvrons pas toutes les activités possibles de perfectionnement. De fait, nous croyons que les enseignants seraient bien mieux placés que nous pour concevoir et choisir de telles activités à condition qu'on leur fournisse les ressources matérielles et humaines appropriées. Nous présentons donc les résultats à titre indicatif. Les dimensions retenues sont: études et expériences, observation en classe et activités connexes.

Une forte majorité des enseignants auraient été prêts en 1978 à consacrer du temps à trois des quatre activités regroupées dans la dimension "études et expériences": explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement (75%); préparer du matériel pédagogique (73%); collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans leur école (68%). Les enseignants étaient légèrement plus hésitants par rapport à la proposition d'expérimenter l'enseignement d'autres matières ou d'en explorer la possibilité. Seulement 52% se disaient prêts à y consacrer du temps.

Les enseignants étaient également hésitants par rapport à la proposition de discuter de leur approche en classe à partir d'une observation de leur travail par d'autres enseignants: 48% étaient prêts à le faire, alors que 27% ne l'étaient pas, les autres (25%) se situant entre ces deux positions. Dans l'ensemble, on peut donc dire qu'ils étaient plus ou moins prêts à s'engager dans de telles activités.

Un tel résultat ne nous permet pas de conclure que ce type d'activités n'a pas sa place comme source possible de perfectionnement. Au contraire, un enseignant sur deux était prêt à y consacrer du temps dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche. Il n'est pas certain, bien sûr, qu'une aussi forte proportion d'enseignants se prêteraient concrètement à des activités d'observation en classe; peut-être qu'en

dernière analyse, seule une faible minorité d'entre eux y consacreraient effectivement du temps. Il n'est pas certain non plus que cette approche serait un meilleur moyen de perfectionnement que ceux qui sont prévus dans les programmes universitaires. Nous savons, toutefois, ce que les enseignants pensent de ceux-ci, opinion qui concorde avec d'autres études de diverses natures (Cormier, 1982). Serait-ce une tragédie de mettre à la disposition des enseignants qui en sentent le besoin, des ressources qui leur permettent de se perfectionner par des techniques d'observation en classe, plutôt que de leur demander de s'inscrire à des programmes de perfectionnement universitaires? Nous ne le croyons pas.

Relativement aux activités connexes, aider un jeune professeur à ses débuts dans l'enseignement constitue une suggestion à laquelle ont adhéré une très forte proportion d'enseignants (73%). Seulement 8% des enseignants n'ont pas adhéré à cette suggestion tandis que les autres (19%) étaient hésitants. Les réponses étaient toutefois très partagées sur la proposition de rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner l'école: 33% n'étaient pas du tout ou peu prêts à le faire, 30% étaient plus ou moins prêts et seulement 37% l'étaient. Le choix de la première activité nous paraît être l'indice d'une bonne volonté de la part des membres du personnel enseignant. Bien sûr, placée devant une situation concrète, cette bonne volonté peut s'atténuer, mais pas chez tous, en particulier si l'on prévoit un réaménagement de la tâche des "gens de bonne volonté". On incite actuellement les enseignants "de bonne volonté" à s'inscrire à des cours de perfectionnement en leur attribuant des crédits, lesquels en retour influencent leur rémunération. Serait-ce inconvenant de stimuler des enseignants, par exemple, à observer et à discuter de leur approche en classe, en prévoyant des ressources qui permettraient un réaménagement de leur tâche pour qu'ils puissent se consacrer à de telles activités? Poser ce problème, c'est poser celui de la motivation.

En résumé, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les enseignants étaient donc disposés, à divers degrés, à participer à l'une ou l'autre des activités que nous leur avons proposées. Quatre d'entre elles ont attiré très fortement les enseignants: aider un jeune enseignant, préparer du matériel pédagogique, expérimenter d'autres méthodes et étudier les problèmes de l'école. Cela ne veut pas dire que les quatre autres activités soient moins valables que ces dernières, ni qu'il ne faudrait pas y affecter des ressources. Au contraire, il se peut bien que plusieurs enseignants, même s'ils sont en minorité, y trouvent un moyen de développement personnel important. Les voies de l'apprentissage, tous en conviendront, diffèrent d'un individu à l'autre. Il est futile de préconiser l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves si les enseignants eux-mêmes ne peuvent vivre de telles expériences d'individualisation dans leur perfectionnement.

1.8 La scolarité comme élément de rémunération

Dans son mémoire au ministre de l'Éducation, la C.E.Q. (1977) exprimait des doutes quant à la pratique actuelle de considérer la scolarité comme l'un des critères de rémunération des enseignants. Elle proposait une série d'hypothèses, dont les suivantes:

> "a) La scolarité acquise pour fin de classification ne favorise nullement la satisfaction des vrais besoins des enseignants.
>
> b) La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche.
>
> c) Il y a peu de concordance entre le perfectionnement actuel et les situations vécues par les enseignants."[1]

---

1. C.E.Q., 1977, partie II, p. 4.

Plusieurs éducateurs ressentent une certaine gêne vis-à-vis de ce que l'on a convenu d'appeler la "course aux crédits"[1]. C'est à partir de ces préoccupations que nous avons inséré les quatre items suivants dans notre questionnaire:

- Dans l'hypothèse de conditions favorales, seriez-vous prêt(e) à participer à des activités de perfectionnement non créditées?

- Une compensation monétaire équitable pourrait-elle faciliter votre participation à des activités de perfectionnement non créditées?

- A supposer que l'on prévoie certaines compensations (ex: congés de perfectionnement, diminution des tâches, subventions aux organismes, etc.), croyez-vous qu'il soit nécessaire que le perfectionnement conduise directement à l'augmentation de la scolarité et de la rémunération des professeurs?

- Les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération des professeurs.

Rappelons que 60% des enseignants auraient été prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées. Par ailleurs, 30% soutenaient que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à leur rémunération alors que 12% étaient d'avis opposé. Une grande proportion (58%) des enseignants se situaient entre ces deux pôles.

Les enseignants, semble-t-il, étaient moins hésitants vis-à-vis de la politique actuelle de classification. En effet, 59% d'entre eux désiraient que le perfectionnement soit directement associé à la rémunération, alors que 27% étaient d'avis contraire. Il n'y aurait donc eu en 1978 qu'un enseignant sur trois environ qui désirait un

---

1. Voir, par exemple, le sentiment de plusieurs des animateurs de la Télé-université à ce sujet (Cormier et Grégoire, 1976, p. 16 et Pagé, Grégoire et Cormier, 1976, pp. 35 et 47-49).

changement dans les politiques qui établissent un lien entre la scolarité et la rémunération.

Sur la base de nos analyses[1], nous formulons l'hypothèse que ce sont des motivations d'ordre extrinsèque, conformément à une conception mécaniste de l'éducation, qui pousseraient des enseignants à maintenir la politique actuelle de classification.

En résumé, si les enseignants étaient prêts, en majorité, à participer à des activités de perfectionnement non créditées, s'ils avaient tendance à soutenir l'idée que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à leur rémunération, ils estimaient, en bonne majorité, que la scolarité devait demeurer un élément de leur rémunération.

2. Analyse de sous-groupes

Nous avons constaté, dans la section précédente, que les enseignants du Québec avaient en 1978 une opinion très peu favorable des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Il importe maintenant de nous demander dans quelle mesure cette opinion varie d'un sous-groupe à l'autre. Les enseignants les plus jeunes, par exemple, sont-ils du même avis que les plus âgés? Ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale se distinguent-ils de ceux qui ont reçu cette formation à l'université? Les anglophones pensent-ils la même chose que les francophones? Et ainsi de suite.

---

1. Voir pp. 77 et 78 du volume 6.

2.1 Un seul lien substantiel

Des quelques 2 000 liens (31 variables dépendantes par 62 variables indépendantes, soit un minimum de 1 922 corrélations) que nous avons ainsi vérifiés, un seul atteint le seuil de 0,30; il l'atteint d'ailleurs tout juste puisque le coefficient êta est précisément égal à 0,30. Ce seul lien, que nous qualifions de substantiel, existe entre la dimension "études et expériences" et le score global de la conception organique de l'éducation: les enseignants qui avaient un score global élevé avaient tendance à avoir également un score élevé pour la dimension "études et expériences".

Soulignons que ce seul lien substantiel ne concerne que deux variables d'attitudes. Par conséquent, l'opinion des enseignants à l'égard des 13 variables ou des 43 items de type évaluatif demeure, en pratique, la même d'un sous-groupe à l'autre. En d'autres termes, la sévérité des enseignants dont nous avons fait état dans la section 1 est le fait de toutes les catégories d'enseignants. Ce jugement passablement critique sur la formation et le perfectionnement est prononcé autant par ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale que par ceux qui ont fréquenté les universités, autant par les enseignants du primaire et du secondaire, autant par ceux des écoles publiques que ceux des écoles privés, autant par les enseignantes que les enseignants, etc. Il s'agit donc d'un jugement assez homogène, d'une sous-population à l'autre.

2.2 Quelques liens appréciables

Sans être substantiels, quelques liens atteignent un seuil que nous pouvons qualifier de plus ou moins appréciable, c'est-à-dire un seuil inférieur à 0,30 mais supérieur à 0,15. Le lecteur intéressé à connaître la nature de ces liens, qui concernent principalement des variables d'attitudes, peut consulter le volume 6 du rapport de recherche.

2.3 Les liens nuls ou minimes

Au moment de préparer notre questionnaire, nous nous sommes demandé si les enseignants qui ont reçu leur formation à l'école normale feraient la même évaluation que ceux qui l'ont reçue à l'université. Nous nous sommes évidemment posé bien d'autres questions, dont les réponses se sont perdues dans le flot des quelque 1 900 liens qui n'atteignent même pas un seuil de 0,15 et que nous avons qualifiés de nuls ou minimes.

Soulignons d'abord qu'aucune des quatre variables de base, à savoir le sexe, le niveau d'enseignement, le secteur d'enseignement (privé, public) et la langue d'usage (française, anglaise), ne joue de façon substantielle. Seul le sexe fait ressortir un lien quelque peu appréciable. Le niveau d'enseignement et le secteur d'enseignement ainsi que la langue d'usage ne jouent aucunement de façon sensible. Le degré de satisfaction des enseignants à l'égard de leur expérience de formation et de perfectionnement ne varie donc pas de façon appréciable, que les enseignants soient du primaire ou du secondaire, du public ou du privé, de langue française ou de langue anglaise.

L'absence de lien pour la langue d'usage mérite d'être souligné. L'évaluation négative que font les enseignants de leur expérience de formation et de perfectionnement n'a pas un caractère ethnique: elle est la même de la part des anglophones et des francophones.

Nous avons également constaté que l'expérience malheureuse de reclassification et de décertification n'influence pas de façon sensible l'évaluation globale que font les enseignants de leur perfectionnement. Il en est de même pour ceux qui sont engagés concrètement dans des activités syndicales. Le nombre d'années de scolarité que le système scolaire a reconnues aux enseignants n'influence pas non plus de façon appréciable l'opinion qu'ont ces derniers sur

les avantages de maintenir ou non la scolarité comme élément de rémunération. Les brevets que les enseignants possèdent ne sont pas, non plus, un facteur important dans l'évaluation globale qu'ils font de leur formation et de leur perfectionnement, de même que l'éloignement d'un campus universitaire.

De plus, l'endroit de la formation initiale n'a pas influencé de façon sensible l'évaluation des enseignants par rapport à cette formation. Qu'ils aient fréquenté l'école normale ou l'université, cela ne change pas grand-chose à l'opinion qu'ils se font de l'une ou l'autre des dimensions de la batterie "évaluation de la formation". Enfin, la proportion de crédits acquis à l'université pour le perfectionnement n'est pas un facteur qui influence, de façon notable, l'évaluation de ce perfectionnement.

3. Résumé

Si nous nous en tenons à l'opinion qu'exprimaient les enseignants en 1978 à l'égard de leur formation et de leur perfectionnement, il faudrait, semble-t-il, bouleverser de fond en comble les programmes en ce domaine. C'est ce qui ressort de l'analyse des réponses de 2 800 enseignants représentatifs de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec.

Ce qui frappe d'abord, c'est que la formation et le perfectionnement acquis à l'université ou dans d'autres institutions d'enseignement ne sont pas, selon les intéressés, un facteur de succès dans leur tâche. Pas plus, en tout cas, que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise jadis en tant qu'élèves. Ce qui compte vraiment, pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves et l'effort personnel qu'ils déploient dans la préparation et l'organisation de leur travail. Ils attachaient également beaucoup d'importance aux aptitudes et aux dons naturels ainsi

qu'aux échanges avec des collègues et d'autres professionnels de l'enseignement.

Le peu de cas que font les enseignants de la formation et du perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès va de pair avec l'évaluation qu'ils faisaient de leur propre expérience en ce domaine. S'ils croient que les connaissances qu'ils ont alors acquises relativement à l'enfant sont quelque peu ("plutôt") adéquates, ils doutent que leur formation et leur perfectionnement les aident sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Ils estiment, enfin, que les connaissances qu'ils ont acquises relativement à l'environnement scolaire sont nettement inadéquates et qu'ils n'ont pas vraiment eu l'occasion de développer des capacités qui les aident sur le plan des relations humaines, en particulier celles qui touchent les enfants les plus démunis.

Par ailleurs, les enseignants souhaitaient l'instauration d'une collaboration étroite entre l'employeur et l'université dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Ils avaient parfois une opinion très négative des programmes de perfectionnement actuels ainsi que des principaux agents responsables de ces programmes, les universités comme institutions, et les universitaires, comme formateurs. S'ils espéraient, en grand nombre, que ce perfectionnement demeure institutionnel, ils désiraient qu'il soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école ou à partir de leur vécu, en prévoyant des modifications dans leurs conditions de travail pour leur faciliter un tel perfectionnement. Ils préconisaient, également, des programmes de formation des maîtres plus sélectifs, plus pratiques et centrés sur les fondements de l'éducation.

Les enseignants étaient, en général, prêts à consacrer du temps, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à diverses études et expériences ainsi qu'à d'autres activités connexes. Ils

étaient, par contre, un peu moins enclins à consacrer du temps à des activités d'observation de l'enseignement en classe.

Malgré les nettes réserves qu'ils exprimaient à l'égard de leurs expériences de formation et de perfectionnement, deux enseignants sur trois préféraient que la scolarité demeure un élément de leur rémunération. Le moins qu'on puisse dire, c'est que pour répondre aux besoins qu'ils exprimaient et pour corriger les situations qu'ils déploraient, le statu quo sur ce plan, ainsi que sur bien d'autres plans organisationnels, nous apparaît source de problèmes.

C'est donc un boulevernement qui s'imposait dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Ce bouleversement devrait s'effectuer dans la plupart des secteurs puisque la position des enseignants par rapport à ce vaste problème était passablement homogène, c'est-à-dire qu'elle ne variait à peu près pas d'une sous-population à l'autre.

CHAPITRE 10

L'AVENIR PRÉVISIBLE ET L'AVENIR SOUHAITÉ

Ce chapitre fait état du point de vue exprimé en 1978 par les enseignants sur les changements probables et souhaitables relatifs au monde de l'éducation, changements que les enseignants prévoyaient ou souhaitaient au cours des dix ou quinze années suivantes. Est également abordée la question de l'écart entre ce que les enseignants prévoyaient et ce qu'ils souhaitaient comme avenir. Nous rapportons également les résultats des analyses de sous-groupes. Nous ne traitons pas cependant de la question des attitudes optimistes ou pessimistes des enseignants quant à l'avenir du système d'éducation et de celui de la profession enseignante, question abordée au chapitre 3 du volume 7 de notre rapport.

1. Importance de l'avenir comme objet d'étude

Lorsque nous avons décidé d'inclure dans notre étude socio-pédagogique les thèmes de l'avenir prévisible et de l'avenir désiré, c'est que, nous appuyant sur des travaux théoriques et empiriques, dont le volume 7 fait état, nous croyions que l'opinion des enseignants québécois en ce qui concerne l'avenir pouvait être utile pour comprendre et compléter le portrait que nous cherchions à tracer d'eux. En nous appuyant, entre autres, sur les travaux de W. Bell et J. A. Mau (1971) et de F. L. Polak (1961, 1973), nous étions d'avis qu'à des attitudes et images optimistes ou pessimistes de l'avenir devaient correspondre des discours et des comportements différents susceptibles de caractériser, du moins en bonne partie, la relation entre l'enseignant et les élèves.

Le questionnaire administré aux enseignants en mai et juin 1978 comprenait, parmi les 424 items, soixante et un items traitant de l'avenir prévisible et de l'avenir souhaité. Un item mesurait de façon globale l'attitude pessimiste ou optimiste du personnel enseignant quant à l'avenir de sa profession. Pour des raisons explicitées en détail au volume 2 (pp. 95-96), nous avons dû retirer des analyses deux items (819 et 849[1]).

Depuis 1978, plusieurs événements se sont déroulés: projet de restructuration scolaire, négociations des contrats du monde de l'éducation, coupures budgétaires, la présence de quatres ministres comme responsables de l'éducation. D'aucuns pourraient être tentés alors de conclure que les données recueillies en 1978 sont périmées. Cependant, il importe de s'arrêter sur le genre de questions posées aux enseignants et qui font l'objet du présent chapitre. Ces questions visaient moins à être l'écho de l'actualité de 1978 qu'à cerner les grandes lignes de forces autour desquelles, selon les enseignants, l'éducation évoluera ou devrait évoluer au cours des dix ou quinze prochaines années. Les données recueillies en 1978 conservent donc dans une large mesure leur "actualité" et continueront en toute probabilité à être pertinentes pour de nombreuses années. Les événements récents entourant, entre autres, les dernières "négociations", nous confirment dans cette opinion. En effet, les prévisions exprimées par les enseignants en 1978, n'ont pas été, selon nous, totalement démenties au cours des deux ou trois dernières années. En lisant les résultats rapportés dans ce chapitre, n'oublions pas que les enseignantes et les enseignants actuellement en poste sont, à quelques exceptions près, ceux-là même qui faisaient en 1978 l'objet de la présente étude socio-pédagogique.

---

1. L'item 819 s'énonce ainsi: Le professeur sera l'auxiliaire des spécialistes et des professionnels. L'item 849 se lit comme suit: Le professeur devrait être l'auxiliaire des spécialistes et des professionnels.

2. Un regroupement des items touchant à l'avenir prévisible et à l'avenir souhaité

Afin de favoriser une lecture thématique des vingt-neuf items correspondant, d'une part, à l'avenir prévisible et, d'autre part, à l'avenir souhaité, nous avons procédé à un regroupement des items réalisé à partir d'une analyse du contenu des items. Cette démarche s'est avérée plus utile et fructueuse que l'analyse factorielle dont les résultats nous ont laissé perplexes puisqu'aucune structure factorielle simple et facilement intelligible ne s'est dégagée. Comme nous le verrons à la section 3, le tableau 24 présente les énoncés des items et les regroupements dégagés.

Comme les items relatifs à l'avenir prévisible reprennent bon nombre d'attitudes du personnel enseignant qui ont déjà été analysées dans les chapitres précédents, nous n'en faisons pas dans ce chapitre l'analyse. Cependant, nous recourons à ces items pour les comparer avec les items relatifs à l'avenir prévisible.

3. L'avenir prévisible

Dans cette section, nous apportons le point de vue des enseignants sur l'avenir de l'éducation, plus précisément leur opinion concernant la probabilité que certains changements surviennent indépendamment de ce qu'ils souhaitent ou désirent. Le tableau 24, en plus de présenter les énoncés des items selon les regroupements dégagés, comme nous l'avons déjà noté, rapporte les pourcentages relatifs aux items touchant l'avenir prévisible, ainsi que ceux relatifs à l'avenir souhaité. Pour fins de présentation, nous avons indiqué au tableau 24 entre parenthèses le renvoi à l'avenir souhaité en ne rapportant que le temps du verbe. Les deux numéros d'items sont aussi reproduits, le premier est celui de l'item portant sur l'avenir prévisible, le second est celui relatif à l'avenir souhaité. Le tableau 25 regroupe un ensemble de figures qui illustrent différentes façons de lire et d'in-

terpréter les fréquences simples des items relatifs à l'avenir prévisible, façons qui s'inspirent de celles utilisées aux chapitres 4, 5 et 6 traitant de la pédagogie de conscientisation et de la satisfaction au travail. En ce qui a trait aux analyses de sous-groupes, nous ne rapportons dans ce chapitre que les liens substantiels (0,30) et appréciables (< 0,30 et ≥ 0,20).

3.1 L'approche éducative

Comme le montre le tableau 24 sous le thème "l'approche éducative", 76% des enseignants prévoyaient en 1978 qu'on retournerait à une formation générale plus poussée et intégrée et 67% prévoyaient que les matières seraient décloisonnées au primaire. Pour les deux autres items du regroupement "l'approche éducative", les enseignants étaient partagés quant aux probabilités de réalisation. En effet, 48% prévoyaient que l'école développerait l'esprit critique (Apprendre à penser par soi-même et à remettre en question les idées des parents et des enseignants) et 44% prévoyaient que l'éducation commencée à la maison serait continuée à l'école. Les figures du tableau 25 sous le thème "l'approche éducative" montrent que les enseignants étaient caractérisés par des attitudes ambivalentes comme en témoignent les pourcentages relatifs au point milieu qui oscillent entre 62 et 73%.

Des analyses de sous-groupes, nous n'avons pu dégager de liens substantiels ou appréciables entre les quatre items du regroupement "l'approche éducative" et un ensemble de variables indépendantes.

3.2 L'organisation de l'enseignement

a) Les agents de l'éducation

Relativement au regroupement "les agents de l'éducation", il ressort du tableau 24 que peu d'enseignants prévoyaient, d'une part,

Tableau 34

Pourcentage des enseignants qui ont indiqué que la probabilité de certains changements relatifs à l'éducation serait plutôt forte, très forte ou excellente et pourcentage de ceux qui ont indiqué qu'ils souhaitaient ces changements

		Avenir prévisible	Avenir souhaité
L'approche éducative			
801/851[1]	L'école continuera (devrait continuer) davantage l'éducation commencée à la maison.	44%[2]	41%
807/857	L'école sera (devrait être) davantage un endroit où l'on apprendra à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.	60	65
816/866	On retournera (devrait retourner) à une formation générale plus poussée et intégrée.	76	87
822/852	Il y aura moins (devrait y avoir moins) de cloisons entre les matières au primaire.	67	90
L'organisation de l'enseignement: les agents éducatifs			
802/852	Le professeur sera (devrait être) davantage un spécialiste.	52	51
808/858	Le professeur travaillera (devrait travailler) davantage seul.	20	10
851/861	Le professeur sera (devrait être) l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants aux spécialités et habiletés différentes.	30	68
813/863	Les spécialistes et les professionnels non-enseignants auront (devraient avoir) une place accrue dans les écoles.	55	74
817/867	Le professeur entretiendra (devrait entretenir) des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves.	69	90
825/855	Les élèves circuleront (devraient circuler) plus librement à l'intérieur des écoles.	57	41
Les structures scolaires			
803/853	Le ministère de l'éducation décentralisera (devrait décentraliser) ses activités au niveau des commissions scolaires.	59	85
804/854	Les commissions scolaires décentraliseront (devraient décentraliser) leurs activités au niveau des écoles.	83	81
814/864	Le gouvernement réduira (devrait réduire) substantiellement les subventions aux écoles privées.	54	52
815/865	Le gouvernement réduira (devrait réduire) la part du budget consacrée à l'éducation.	40	6
818/868	Le ministère de l'éducation exercera (devrait exercer) davantage de contrôle sur l'acquisition des connaissances des élèves.	62	94
820/870	Chaque école se choisira (devrait se choisir) une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves.	41	82
L'organisation de l'enseignement: l'égalité des sexes			
825/855	Il y aura autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles secondaires. Il devrait y avoir autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles[3].	14%	11%
826/856	Il y aura (devrait y avoir) autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire.	11	11
L'organisation de l'enseignement: les moyens d'enseignement			
821/851	Le professeur s'appuiera (devrait s'appuyer) sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques.	74	91
824/854	Le professeur utilisera (devrait utiliser) davantage les techniques audio-visuelles.	39	81
827/857	Le professeur verra son rôle transformé par un apport accru de la technologie éducative. (L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative)[4].	60	56
828/858	Les professeurs auront (devraient avoir) de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement.	66	94
829/859	Le professeur aura (devrait avoir) un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique.	72	93
830/880	Les objectifs d'apprentissage des élèves seront (devraient être) davantage découverts en éléments naturels.	37	85
L'organisation de l'enseignement: les filières scolaires			
805/835	Les classes spéciales (enfance exceptionnelle) se multiplieront (devraient se multiplier).	61	45
838/838	Le système scolaire se transformera (devrait se transformer) de sorte qu'il ne sera plus nécessaire d'avoir des classes spéciales, c'est-à-dire qu'on ne définira ni ne classera les élèves comme exceptionnels.	24	55
810/840	Le classement des élèves par voies (rapides, régulières, lentes) disparaîtra (devrait disparaître) au secondaire.	40	53
L'image sociale de l'enseignement			
809/839	L'enseignement sera (devrait être) reconnu comme une véritable profession.	41	99
812/862	L'opinion publique se montrera (devrait se montrer) plus sympathique aux demandes syndicales des enseignants.	15	88

1. Les chiffres renvoient aux numéros des items de l'appendice F du volume 1. Le premier chiffre est celui de l'item portant sur le futur anticipé, le second, celui de l'item portant sur le futur désiré.

2. Les pourcentages de la première colonne des regroupements d'items renvoient aux anticipations alors que ceux de la deuxième colonne sont relatifs aux souhaits (futur désiré).

3. Le libellé de l'item 853 est différent du libellé de l'item 825 où nous avions spécifié le type d'école.

4. Le libellé de l'item 857 diffère légèrement de celui de l'item 827.

qu'ils seraient des agents de coordination d'une équipe d'intervenants (38%) et, d'autre part, qu'ils travailleraient davantage seuls (28%). Pour ce dernier aspect, il est intéressant de noter que 33% des enseignants se regroupaient au pôle négatif (tableau 25, figure 6), considérant que la probabilité d'un tel changement était nulle ou presque ou bien très faible. Pour l'item 825 (Les élèves circuleront plus librement à l'intérieur de l'école), l'item 817 (Le professeur entretiendra des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves) et l'item 813 (Les spécialistes et professionnels non enseignants auront une place accrue dans les écoles), les enseignants étaient partagés quant aux probabilités que ces changements puissent se réaliser.

Par ailleurs, 72% des enseignants considéraient qu'ils deviendraient davantage des spécialistes. Le tableau 25 fait ressortir que les enseignants présentaient, tout comme pour le regroupement d'items précédents, des attitudes ambivalentes, les pourcentages relatifs au point milieu allant de 59 à 70%.

Les analyses de sous-groupes ont fait ressortir deux liens appréciables. D'une part, plus les enseignants étaient en désaccord avec l'idée qu'il régnait un climat d'harmonie et de confiance entre les enseignants et la direction, plus ils estimaient probable que l'enseignant travaillera davantage seul (c = 0,20). D'autre part, plus les enseignants étaient en désaccord avec l'idée que l'école n'est qu'un tissu de relations humaines anonymes et impersonnelles, plus ils considéraient nulle ou faible la probabilité que l'enseignant travaillera davantage seul (c = 0,20).

b) L'égalité des sexes

Le tableau 24 montre que seulement le tiers des enseignants prévoyaient qu'il y aurait autant d'hommes que de femmes enseignant au

premier cycle du primaire. D'ailleurs, pour 32% (tableau 25, figure 12) une telle probabilité était nulle ou presque ou bien très faible. Pour ce qui est de l'item 823 (Il y aura autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles secondaires), les avis étaient partagés quant à la probabilité d'un tel état de chose.

Les analyses de sous-groupes n'ont révélé aucun lien substantiel ou appréciable.

c) Les moyens d'enseignement

Nous pouvons constater au tableau 24 que, pour le regroupement "les moyens d'enseignement", l'ensemble des items présentent des majorités d'enseignants qui accordaient une probabilité de réalisation aux différents changements énoncés, les pourcentages allant de 60 à 78%. Il est intéressant de constater dans le contexte des nouveaux programmes et de la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation que 70% des enseignants prévoyaient que les objectifs d'apprentissage des élèves seraient davantage découpés en éléments facilement mesurables; ce qui d'ailleurs correspond au souhait exprimé en 1978 par 88% des enseignants (tableau 24).

Aucun lien substantiel ou appréciable entre les items du regroupement "les moyens d'enseignement" et un ensemble d'autres variables n'ont pu être repéré lors des analyses corrélationnelles.

d) Les filières scolaires

Le tableau 24 révèle sous ce thème que 61% des enseignants prévoyaient une multiplication des classes spéciales alors que seulement 24% prévoyaient qu'on ne définirait ni ne classerait des élèves comme

TABLEAU 25

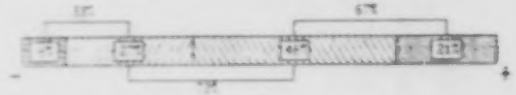
Pourcentage des enseignants qui ont indiqué que la probabilité de certains changements en éducation était nulle ou très faible, plutôt faible, plutôt forte et très forte ou excellente

L'école continuera davantage l'éducation commerciale à la maison

L'école sera davantage un endroit où l'on apprendra à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs

On s'acheminera à une formation générale plus poussée et intégrée

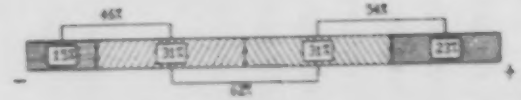
Il y aura moins de cloisons entre les matières au primaire



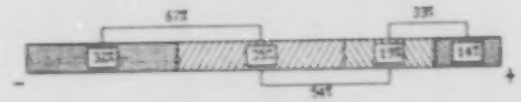
Le professeur entretiendra des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves

Les élèves circuleront plus librement à l'intérieur des écoles

Il y aura autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles secondaires



Il y aura autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire

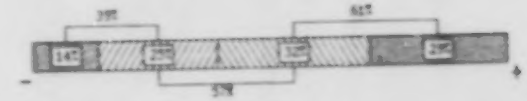


Les professeurs auront de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement

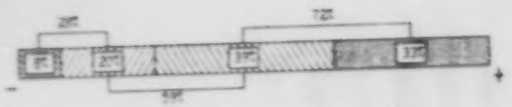
Le professeur aura un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique

Les objectifs d'apprentissage des élèves seront davantage décrits en éléments facilement mesurables

Les classes spéciales (enfance exceptionnelle) se multiplieront



Le professeur sera davantage un spécialiste

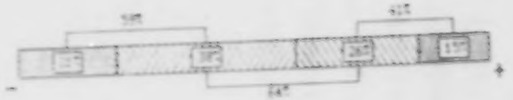


Le professeur travaillera davantage seul

Le professeur sera l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants aux spécialités et habiletés différentes

Les spécialistes et les professionnels non enseignants (P.N.E.) auront une place accrue dans les écoles

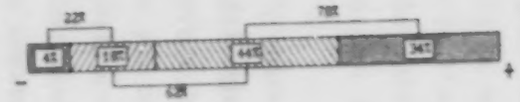
L'enseignement sera reconnu comme une véritable profession



Le gouvernement réduira la part du budget consacrée à l'éducation

Le professeur s'appuiera sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques

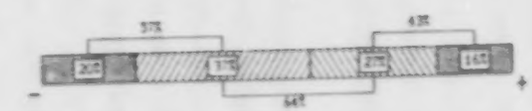
Le professeur utilisera davantage les techniques audio-visuelles



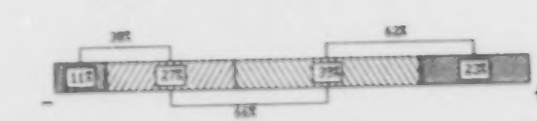
Le professeur verra son rôle transformé par un apport accru de la technologie éducative

L'opinion publique se montrera plus sympathique aux demandes syndicales des enseignants

Les commissions scolaires décentraliseront leurs activités au niveau des écoles



Le ministère de l'Éducation exercera davantage de contrôle sur l'acquisition des connaissances des élèves



Le système scolaire se transformera de sorte qu'il ne sera plus nécessaire d'avoir des classes spéciales, c'est-à-dire qu'on ne définira ni ne classera des élèves comme exceptionnels

Le classement des élèves par voies (rapides, régulières, lentes) disparaîtra au secondaire

Le ministère de l'Éducation décentralisera ses activités au niveau des commissions scolaires

Chaque école se choisira une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves

Le gouvernement réduira substantiellement les subventions aux écoles privées

exceptionnels. Par ailleurs, 60% ne prévoyaient pas la disparition du classement des élèves par voies (tableau 25, figure 21); ce qui correspondait au souhait de 53% des enseignants. Comme le montre le tableau 25, les points milieux des trois items du regroupement "les filières scolaires" indiquent des pourcentages de 47, 57 et 60; ce qui indiquerait la présence d'une ambivalence chez une forte proportion des enseignants.

Lors des analyses de sous-groupes, nous n'avons pu déceler qu'un seul lien appréciable. Plus les enseignants ne partageaient pas l'idée que les écoles sont obligées de garder trop d'élèves qui ne veulent pas étudier, plus ils estimaient peu probable que les classes spéciales se multiplient dans l'avenir (c = 0,20).

3.3 Les structures scolaires

Sous le regroupement "les structures scolaires", le tableau 24 révèle que trois items sur six présentent des majorités d'enseignants qui accordaient une probabilité de réalisation à un plus grand contrôle du ministère de l'Éducation sur l'acquisition des connaissances des élèves (item 818), à la décentralisation des activités du Ministère vers les commissions scolaires (item 803) et à la réduction des subventions aux écoles privées (item 814); les pourcentages sont de 62, 59 et 54. Par ailleurs, 43% des enseignants prévoyaient une décentralisation des activités des commissions scolaires vers l'école et 41% prévoyaient que l'école se choisirait une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves. Concernant la probabilité d'une réduction du budget consacré à l'éducation (item 815), les enseignants sont partagés puisque près de la moitié (49%) prévoyaient un tel changement. Comme le révèle le tableau 25, les pourcentages des points milieux sont élevés, oscillant entre 64 et 73%.

Les analyses corrélationnelles n'ont pas relevé l'existence de liens substantiels ou appréciables entre les items du regroupement "les structures scolaires" et un ensemble d'autres variables.

3.4 L'image sociale de l'enseignement

Deux items sont regroupés sous "l'image sociale de l'enseignement". Comme le révèle le tableau 24, seulement 41% des enseignants prévoyaient en 1978 que l'enseignement serait reconnu comme une véritable profession. Par ailleurs, une plus petite proportion d'enseignants prévoyaient que l'opinion publique se montrerait plus favorable aux demandes syndicales des enseignants; cette proportion était de 15%. Comme l'indique la figure 29 du tableau 25, 50% des enseignants jugeaient nulle ou très faible la probabilité d'une plus grande sympathie de l'opinion publique à l'égard des demandes syndicales des enseignants.

Il importe de souligner que les deux items du regroupement "l'image sociale de l'enseignement" sont ceux pour lesquels nous avons repéré le plus de liens substantiels ou appréciables. Ces liens sont:

- Plus les enseignants considéraient que l'enseignement était moins prestigieux comme profession, plus ils jugeaient improbable que l'enseignement soit reconnu comme une véritable profession ($c = 0,36$).

- Plus les enseignants étaient insatisfaits de l'image du professeur dans la société, plus ils considéraient peu probable que l'enseignement soit reconnu, dans un proche avenir, comme une véritable profession ($c = 0,33$).

- Plus les enseignants étaient insatisfaits de l'image de l'enseignant dans la société, plus ils considéraient peu probable que le public devienne plus sympathique aux demandes syndicales (c = 0,31).

- Plus les enseignants considéraient que l'enseignement était moins prestigieux que d'autres professions, plus ils jugeaient improbable que le public devienne plus sympathique aux demandes syndicales (c = 0,25).

- Plus les enseignants considéraient que les négociations provinciales leur avaient été profitables, plus ils estimaient peu probable que le public devienne plus sympathique aux demandes syndicales (c = 0,21).

4. L'avenir prévisible et l'avenir souhaité

Dans cette section, nous abordons les convergences et les écarts qui peuvent se manifester entre ce que les enseignants jugeaient en 1978 probable comme avenir en éducation et ce qu'ils souhaitaient. Nous avons vérifié si les enseignants répondaient de la même façon à un item relatif à l'avenir prévisible et à son équivalent relatif à l'avenir souhaité; c'est ce que le tableau 24, présenté à la section précédente, permet de réaliser rapidement. Nous obtenons deux catégories de répondants: 1) les "convergents", c'est-à-dire les enseignants qui prévoyaient la réalisation d'un changement et qui souhaitaient sa mise en oeuvre, ainsi que ceux qui ne prévoyaient pas la réalisation d'un changement et qui en même temps ne le souhaitaient pas; et 2) les "divergents", c'est-à-dire les enseignants qui ne prévoyaient pas la réalisation d'un changement et qui, par ailleurs, le souhaitaient, ainsi que ceux qui prévoyaient la réalisation d'un changement et qui ne souhaitaient pas sa mise en oeuvre.

Par ailleurs, comme cette première méthode ne départage pas les deux types de divergents, ni les deux types de convergents, nous avons retenu les quatre catégories suivantes: les enseignants qui prévoyaient la réalisation d'un changement et qui souhaitaient sa mise en oeuvre, les enseignants qui prévoyaient la réalisation d'un changement et qui ne souhaitaient pas sa mise en oeuvre, les enseignants qui ne prévoyaient pas la réalisation d'un changement et qui pourtant souhaitaient sa mise en oeuvre, et, finalement, les enseignants qui ne prévoyaient pas la réalisation d'un changement et qui ne souhaitaient pas sa mise en oeuvre.

4.1 L'approche éducative

Le tableau 24 révèle que, pour chacun des items du regroupement "l'approche éducative", les proportions d'enseignants souhaitant les changements énoncés sont supérieures à celle des enseignants qui prévoyaient ces changements. Il ressort, cependant, selon notre deuxième méthode d'analyse que les enseignants accordaient leurs prévisions à leurs souhaits sur seulement deux des quatre items: le retour à une formation générale plus poussée (items 816 et 846) et le décloisonnement des matières au primaire (items 822 et 852). Par contre, même si les enseignants souhaitaient majoritairement que l'école continue l'éducation commencée à la maison et que la formation de l'esprit critique se fasse à l'école, ils ne prévoyaient pas dans les mêmes proportions que cela se produirait.

4.2 L'organisation de l'enseignement

a) Les agents de l'éducation

Comme nous pouvons l'observer au tableau 24 sous le regroupement "les agents éducatifs", les items traitant du rôle de l'enseignant comme agent de coordination d'une équipe d'intervenants (items

811 et 841), du rôle des spécialistes et du personnel non enseignant (items 813 et 843) et des relations entre l'enseignant et le milieu familial et social des élèves (items 817 et 847) présentent des proportions relatives aux changements souhaités qui sont supérieures à celles relatives à la probabilité d'occurence de ces changements. Par ailleurs, nos analyses révèlent que les enseignants accordaient en 1978 leurs souhaits et prévisions pour seulement trois des six items du regroupement. Il s'agit des énoncés où l'enseignant serait davantage un spécialiste, où il devrait travailler davantage seul (ici, 68% des enseignants ne prévoyaient ni ne souhaitaient un tel changement) et où les spécialistes et professionnels non enseignants devraient occuper une place plus importante dans les écoles. Par contre, les enseignants souhaitaient devenir les agents de coordination d'une équipe d'intervenants et entretenir des relations plus étroites avec le milieu social et familial des élèves, mais ils ne pensaient pas que l'avenir allait évoluer en ce sens. De plus, les enseignants apparaissaient partagés quant à la pertinence d'une circulation plus libre des élèves à l'intérieur des écoles.

b) L'égalité de sexes

Les items du regroupement "égalité des sexes" présentent, comme l'indique le tableau 24, en ce qui a trait à l'avenir souhaité des proportions nettement supérieures à celles de l'avenir prévisible, 89% contre 54% (items 823 et 853) et 75% contre 33% (items 826/856). Par ailleurs, nos analyses révèlent que, bien que les enseignants souhaitaient atteindre l'objectif de l'égalité des sexes, ils demeuraient sceptiques quant à la possibilité d'y arriver. Par exemple, 47% des enseignants croyaient qu'il n'est guère ou pas probable qu'il y ait autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles, alors que 89% souhaitaient la réalisation d'un tel changement.

c) Les moyens d'enseignement

En rapport avec les moyens d'enseignement, nous observons au tableau 24 une seule paire d'items (827 et 857) sur les six où la proportion d'enseignants relative à l'avenir souhaité est inférieure à celle touchant l'avenir prévisible. Nous avons remarqué, en recourant à notre deuxième méthode d'analyse, une remarquable convergence entre souhaits et prévisions chez le personnel enseignant en ce qui a trait à cinq des six paires d'items du regroupement "les moyens d'enseignement", les pourcentages oscillant entre 67% et 80%. La sixième paire d'items traitant de la transformation du rôle de l'enseignant par un apport accru de la technologie éducative (827 et 857) présente un degré intéressant de convergence, bien que moindre que les autres paires d'items, puisque souhaits et prévisions convergent chez 60% des enseignants.

d) Les filières scolaires

Comme le montre le tableau 24, les roportions relatives à l'avenir souhaité dépassent celles relatives à l'avenir prévisible chez deux des trois paires d'items du regroupement "les filières scolaires". Par ailleurs, les proportions relatives à la convergence des prévisions et des souhaits sont de 58% pour l'absence de définition et de classification des élèves comme exceptionnels (items 808 et 838, de 60% pour la multiplication des classes spéciales (items 805 et 835) et de 65% pour la disparition des voies au secondaire (items 810 et 840). Par ailleurs, les enseignants n'en demeuraient pas moins partagés quant à la pertinence des changements énoncés: une partie du personnel enseignant voulaient en matière de filières scolaires le maintien du statu quo et une autre partie, légèrement supérieure, réclamaient à divers degrés l'abolition des filières scolaires.

4.3 Les structures scolaires

Trois des six paires d'items du regroupement "les structures scolaires" présentent, comme en témoigne le tableau 24, des proportions relatives à l'avenir souhaité qui sont supérieures à celles touchant l'avenir prévisible. Par ailleurs, il est remarquable que seulement 6% des enseignants souhaitaient une réduction du budget consacré à l'éducation, alors que 49% prévoyaient une telle réduction (items 815 et 845). Selon l'un ou l'autre des items de ce regroupement, les enseignants ont une évaluation différente des changements à venir. Les enseignants souhaitaient qu'il y ait une décentralisation jusqu'aux écoles, que les écoles se dotent d'un projet éducatif et que le gouvernement maintienne le budget consacré à l'éducation, mais plusieurs estimaient peu probable la réalisation de ces souhaits. De même, les enseignants étaient partagés quant à la pertinence d'une réduction des subventions aux écoles privées et de l'exercice, de la part du ministère de l'Éducation, d'un plus grand contrôle sur l'acquisition des connaissances par les élèves.

4.4 L'image sociale de l'enseignement

Comme en fait foi le tableau 24, les enseignants souhaitaient, au chapitre de l'image sociale de l'enseignement, une véritable reconnaissance de leur profession (items 809 et 839) et une évolution de l'opinion publique se montrant plus favorable aux demandes syndicales (items 812 et 842). Mais un grand nombre estimaient peu probable la réalisation de tels changements. Lorsque l'on confronte souhaits et prévisions pour les deux items de ce regroupement, les résultats font état de tendances pour le moins critiques.

En effet, pour les items 809 et 839, 98% des enseignants souhaitaient très majoritairement que l'enseignement soit reconnu comme une véritable profession, mais croyaient dans une proportion de 57% qu'une telle reconnaissance n'est guère ou pas probable. De même, si 88% des enseignants souhaitaient que le public se montre plus favorable aux demandes syndicales, 73% estimaient par ailleurs, tout en le souhaitant, qu'une telle modification de l'opinion publique n'aurait pas lieu. Les enseignants semblaient donc s'inquiéter fortement en 1978 par la dévalorisation sociale de leur profession. Ce que le dernier conflit de travail a largement confirmé.

5. Résumé

Nous avons fait état dans ce chapitre du point de vue exprimé en 1978 par les enseignants quant aux changements probables et souhaitables relatifs au monde de l'éducation, changements que les enseignants prévoyaient ou souhaitaient pour les dix ou quinze prochaines années. Ce chapitre a permis de mettre au jour plusieurs sources de conflits possibles où les changements prévisibles risquent fort de se heurter à une vision opposée de la part des enseignants. Nous avons observé, entre autres, qu'au chapitre de l'image sociale de l'enseignement, les enseignants souhaitaient une véritable reconnaissance de leur profession et une évolution de l'opinion publique se montrant plus favorables aux demandes syndicales, mais qu'ils estimaient par ailleurs peu probable la réalisation de tels changements.

CONCLUSION

Lorsque nous avons planifié la présente étude socio-pédagogique en janvier 1978, nous voulions apporter des éléments de réponses à un ensemble de questions que nous nous posions alors. Qui étaient les enseignants du Québec? Que pensaient-ils de leur formation et du perfectionnement reçus à l'école normale ou à l'université? Comment se caractérisait leur vécu professionnel? Quel serait pour eux le milieu idéal de travail? Quelle serait selon eux une tâche idéale? A quelles valeurs éducationnelles adhéraient-ils? Comment caractérisaient-ils l'avenir?

Dans cette conclusion, nous allons, à partir des chapitres précédents, dégager les principaux faits saillants de notre étude socio-pédagogique, faits qui constituent autant d'éléments de réponses aux questions que nous nous posions au tout début de nos travaux de recherche. Nous allons aussi rapporter les conclusions d'analyses secondaires portant sur les enseignants de sciences (volume 10) et sur les enseignants de l'enseignement professionnel (volume 11). Nous terminerons notre conclusion par une réflexion sur l'homogénéité des attitudes et des opinions que nous avons observées en 1978 chez les enseignants du Québec et sur les méthodes de recherches appropriées pour répondre aux questions que nous nous posions à l'origine de l'étude socio-pédagogique.

Rappelons, avant de dégager les faits saillants de l'étude, que les données avaient été recueillies en mai et juin 1978 auprès d'un échantillon représentatif des enseignants et enseignantes des écoles publiques et privées, primaires et secondaires, francophones et anglophones du Québec. Rappelons aussi que, pour des raisons explicitées en détail au chapitre 1, nous n'avons pu respecter notre échéancier de départ. Malgré notre retard à publier, nous sommes d'avis qu'il est im-

portant de le faire afin d'offrir, à tout le moins, une base historique à toute recherche portant sur les enseignants du Québec.

Les caractéristiques démographiques et socio-culturelles

Nous avons vu au chapitre 2 que des 2 798 enseignants joints par notre enquête en 1978, 64% étaient des femmes et 36% des hommes; 93% des enseignants travaillaient dans des écoles publiques, alors que 7% étaient à l'emploi d'une institution privée. De plus, 46% enseignaient au primaire et 54% au secondaire. Par ailleurs, 88% déclaraient avoir le français comme langue d'usage et 12% se disaient anglophones. Nous estimions au départ de notre étude en 1978 que ces quatre variables, c'est-à-dire, le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire) le secteur d'enseignement (privé et public) et la langue d'usage (française et anglaise) des enseignants, allaient constituer les principales sources de variation et d'hétérogénéité du personnel enseignant.

Comme nous l'avons constaté au chapitre 2, deux de ces quatre variables ne sont pas souvent associées à des différences sensibles ou substantielles entre les enseignants. Les enseignants francophones et anglophones étaient beaucoup plus homogènes que nous le pensions au départ. Par ailleurs, les enseignants du secteur privé n'étaient pas très différents de leurs collègues du secteur public au secondaire. S'il y avait en 1978 des différences entre enseignants francophones et anglophones et entre ceux du secteur public et du secteur privé, elles ne sont pas apparentées à l'ensemble des caractéristiques étudiées dans le chapitre 2.

Par contre, il importe de se rappeler que les variables "sexe" et "niveau d'enseignement" se sont, à diverses reprises, révélées associées aux caractéristiques étudiées. Ces deux variables, une

à une et aussi en conjugaison, nous ont permis de constituer chez les enseignants des sous-groupes aux contours relativement nets:

- le primaire constituait le lieu de travail d'une forte majorité de femmes alors que les hommes étaient surreprésentés au secondaire;

- le secteur d'enseignement privé avait un personnel enseignant un peu plus masculin que le secteur public, les deux secteurs ayant un corps enseignant majoritairement féminin;

- plus les enseignantes étaient jeunes, plus elles avaient tendance à provenir des classes moyennes et plus elles étaient âgées, plus elles avaient tendance à être originaires d'un milieu agricole;

- l'enseignante était doublement perdante sur le plan du partage des tâches domestiques et du soin des enfants;

- les hommes et le personnel enseignant du secondaire appartenaient plus souvent à une association volontaire que les femmes et le personnel enseignant du primaire.

Par ailleurs, en ce qui concerne la pratique religieuse, l'âge en est l'un des meilleurs corrélats.

Le portrait professionnel des enseignants

Nous avons pu constater au chapitre 3, tout comme dans le précédent, que les enseignants étaient en 1978 beaucoup plus semblables que nous le pensions au départ, et ce qu'ils soient francophones ou anglophones, du secondaire public ou du secondaire privé. S'il y avait des différences, elles n'étaient pas, pour la plupart, associées à

l'ensemble des caractéristiques analysées au chapitre 3; nous avions fait un constat similaire en ce qui a trait aux caractéristiques étudiées au chapitre 2.

Par contre, tout comme au chapitre 2, les variables "sexe et "niveau d'enseignement" se sont révélées à plusieurs reprises associées aux caractéristiques étudiées au chapitre 3. Ainsi, nous avons, entre autres, observé que:

- une légère majorité des enseignants qui oeuvraient dans l'enseignement professionnel au secondaire avaient expérimenté un autre métier avant d'enseigner;

- les enseignantes ont eu tendance à choisir l'enseignement plus tôt dans leur vie et dans leur carrière scolaire que les enseignants;

- les enseignants du secondaire ont tendance à opter pour l'enseignement plus tard que ceux du primaire;

- les enseignantes avaient davantage que les enseignants tendance à considérer l'enseignement comme plus fatiguant physiquement;

- les enseignants, davantage que les enseignantes, estimaient que l'enseignement permet d'avoir plus de temps libre; c'est au primaire que l'on percevait l'enseignement comme plus fatiguant et c'est au secondaire que l'on estimait que l'enseignement permet davantage de temps libre;

- les enseignants mariés, hommes et femmes, considéraient plus souvent comparativement aux célibataires, que l'enseignement est une profession plus facile à combiner avec la vie familiale; cela était davantage vrai des femmes que des hommes;

- parmi les enseignants mariés dont le conjoint travaillait à plein temps, il y en avait au secondaire deux fois plus qu'au primaire qui avaient un conjoint oeuvrant en éducation;

- il y avait davantage d'hommes que de femmes qui déclaraient exercer un métier parallèle rémunéré; un tel exercice était plus fréquent au secondaire qu'au primaire;

- les femmes qui avaient un métier parallèle rémunéré avaient davantage tendance à l'exercer en éducation comparativement aux hommes;

- la grande majorité des enseignantes n'avaient jamais ou rarement enseigné aux adultes, alors que près de la moitié des enseignants l'avaient fait au moins à l'occasion;

- les hommes développaient, davantage que les femmes, des projets d'avenir qui impliquaient en quelque sorte qu'ils sortiraient de la classe; la relation était plus élevée au primaire;

- les enseignants du secondaire projetaient moins souvent de demeurer dans l'enseignement et plus souvent d'exercer davantage de responsabilités ou de quitter complètement l'enseignement;

- les enseignants du secondaire général aspiraient le plus à quitter complètement l'enseignement;

- les enseignantes étaient surreprésentées dans les catégories indiquant 15 ans ou moins de scolarité tandis que les enseignants étaient davantage présents dans les catégories indiquant 17 ans et plus de scolarité;

- les enseignants du secondaire étaient plus scolarisés que ceux du primaire;

- les femmes avaient, en général, plus d'années d'expérience que les hommes.

Nous avons également constaté que: le corps enseignant du Québec était relativement homogène dans sa représentation de la profession qu'il exerce:

- l'exercice d'un métier parallèle rémunéré était peu répandu au sein du personnel enseignant;

- près des deux tiers des enseignants n'avaient pas connu un autre niveau d'enseignement ou un autre type de clientèle comme celle des adultes;

- la très grande majorité des enseignants avaient reçu, avant de débuter dans l'enseignement, une formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation.

Conception organique de l'éducation

Nous avons constaté au chapitre 4 que les enseignants du Québec optaient selon la dimension analysée pour une conception organique ou pour une conception mécaniste. Majoritairement, ils prônaient l'auto-évaluation de leur enseignement, visaient le développement intégral de la personne et l'individualisation de l'enseignement. Par contre, ils hésitaient grandement à faire participer les élèves et à favoriser chez ces derniers l'auto-apprentissage et ils avaient de la difficulté à se défaire d'un modèle pédagogique autoritaire et du modèle d'une école subordonnée au marché du travail. Par ailleurs, une légère majorité des enseignants remettaient en cause l'élitisme scolaire.

Après avoir repérer les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation, nous avons pu établir que très peu d'enseignants au Québec valorisaient en 1978 une telle conception de l'éducation. En effet, dix pour cent des enseignants, au maximum, adhéraient d'emblée aux items que nous avons considérés comme les meilleurs indicateurs pour repérer une conception organique (ou non mécaniste) de l'éducation. Il importe de souligner que les enseignants qui préféraient cette école de pensée ne faisaient pas partie d'un sous-groupe facilement identifiable. Nous pouvons cependant observer quelques tendances qui reposent par ailleurs sur des relations jugées plus ou moins appréciables: les enseignants qui enseignaient la catéchèse et, ce qui peut apparaître paradoxal, ceux qui n'avaient aucune appartenance religieuse ou qui ne pratiquaient jamais adhéraient davantage que d'autres sous-groupes à une conception organique de l'éducation.

Il semble bien qu'en 1978 le modèle proposé par le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport intitulé L'activité éducative, était loin d'avoir pénétré l'ensemble de la profession enseignante au Québec. D'ailleurs, il faut se rappeler, comme nous en faisions état dans le volume 4, que la très grande majorité des enseignants affirmaient pratiquer en classe une approche collective qui était loin de s'apparenter à la conception organique de l'éducation. Le rapport dominant-dominé que déploraient les membres de la Commission Faure demeurait et demeure en toute probabilité une caractéristique des relations vécues entre adultes et les plus jeunes à l'école.

La pédagogie de conscientisation

Nos analyses révèlent que la grande majorité du personnel enseignant ne pouvait être considérée comme adepte de la pédagogie de conscientisation; il n'en incorporait pas suffisamment d'éléments, tant au plan du discours que de la pratique, pour que nous soyons justifiés de conclure que les enseignantes et enseignants étaient (en 1978) des "révolutionnaires". Par ailleurs, nous avons constaté l'existence d'un

noyau non négligeable constitué par 36% des enseignants que l'on pourrait considérer comme nettement favorables au discours critique qui fonde la pédagogie de conscientisation; ce qui ne veut pas dire cependant qu'ils étaient prêts à s'engager dans une pratique révolutionnaire.

De l'ensemble des analyses de sous-groupes faites concernant le facteur global de la pédagogie de conscientisation et des différents facteurs retenus comme constitutifs de cette conception de l'éducation, il ressort que les prédicteurs objectifs utilisés dans cette étude afin de mieux connaître les enseignantes et enseignants du Québec sont d'une utilité toute relative lorsque vient le moment de cerner les sous-groupes d'enseignants et d'expliquer la variation d'opinions, d'attitudes et de valeurs observées. En effet, la très grande majorité, pour ne pas dire la presque totalité, des liens rapportés dans cette section ne sont pas substantiels. Nos prédicteurs objectifs, comme l'âge, la scolarité ou le sexe, ne rendent compte, en définitive, que d'une très petite portion de la variation observée. Il nous faut donc chercher ailleurs les sources de cette variation. Par ailleurs, nous avons observé que plusieurs variables étaient associées au facteur global de la pédagogie de conscientisation, mais seulement de façon sensible ou appréciable et non de façon substantielle. Les analyses corrélationnelles portant sur des variables subjectives ont fait ressortir quelques points saillants; entre autres, plus l'enseignant a un score élevé au facteur global de la pédagogie de conscientisation:

- moins il est favorable à l'enseignement privé;

- plus il sera porté à considérer qu'à son avis, les élèves ne détiennent nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école;

- plus il sera d'accord avec la position comme quoi l'école est au service de la classe dominante;

- plus il aura une attitude positive face à la décentralisation et affichera une certaine ouverture au milieu environnant.

- plus il adhérera à une conception organique de l'éducation.

La satisfaction au travail

Les résultats exposés au chapitre 6 permettent d'observer qu'en général le personnel enseignant était en 1978 modérément satisfait au travail. Nous avons regroupé les résultats en quatre catégories selon le degré de satisfaction au travail exprimé par les enseignants: a) degré plus élevé de satisfaction, b) degré modéré de satisfaction c) degré modéré d'insatisfaction et d) degré plus élevé d'insatisfaction; cette dernière catégorie ne regroupe aucune des douze dimensions retenues de la satisfaction au travail.

Sous la catégorie "degré plus élevé de satisfaction", nous avons classé cinq dimensions: la liberté d'enseignement, l'actualisation de soi au travail, la perception du climat de l'école, la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail et les négociations entre l'employeur et les syndicats. Sur le plan qualitatif, une dimension se rapporte davantage au contexte de la tâche (conditions matérielles de travail), deux dimensions touchent directement le contenu de la tâche (l'actualisation de soi et la liberté d'enseignement) et, enfin, deux dimensions peuvent être considérées comme charnières entre le contenu et le contexte de la tâche (les négociations et le climat de l'école).

Par ailleurs, nous avons regroupé sous la catégorie "degré modéré de satisfaction" les cinq dimensions suivantes: la représentation de la direction, la satisfaction à l'égard des services professionnels, la représentation des parents, les éléments extrinsèques et le sentiment d'impuissance (cette dernière dimension renvoie à l'influence des enseignants dans le milieu scolaire; 51% étaient satisfaits de cette influence). Parmi ces cinq dimensions, deux se rattachent directement au contenu de la tâche (la représentation de la direction et le sentiment d'impuissance, deux peuvent être considérées comme relevant du contexte de la tâche (éléments extrinsèques et services professionnels). Une dimension chevauche autant le contexte que le contenu de la tâche (la représentation des parents).

Par contre, nous avons regroupé deux dimensions dans la catégorie "degré modéré d'insatisfaction". Il s'agit de la représentation des élèves et de l'individualisme (cette dimension renvoie à une caractéristique dominante dans l'organisation du travail). Il importe de souligner que ces deux dimensions sont classées comme facteurs de motivation au travail. C'est en rapport avec ces deux dimensions que nous observons un "manque à gagner" en terme de satisfaction au travail plus important qu'aux autres dimensions.

Les analyses corrélationnelles ont révélé, entre autres, que:

- plus les enseignants se disaient attirés par une autre carrière, avant ou pendant leur carrière d'enseignant, moins ils se disaient satisfaits à l'égard des possibilités d'actualisation de soi au travail offertes par l'enseignement;

- plus le nombre d'élèves dans une école était petit, plus les enseignants étaient satisfaits du climat de l'école;

- plus les enseignants voulaient changer d'école, plus le climat de l'école était jugé médiocre;

- plus il y avait d'élèves à l'école, plus les enseignants étaient satisfaits des conditions matérielles;

- les enseignants du secondaire avaient en majorité une représentation négative des élèves, alors que c'était le contraire au primaire;

- les enseignants qui adhéraient à une conception organique de l'éducation (centrée sur l'élève et soucieuse d'atténuer la relation de pouvoir entre enseignant et enseigné) avaient tendance à bien percevoir leurs élèves tandis que les tenants d'une pédagogie mécaniste (fondée sur une relation de pouvoir où l'enseignant domine) les percevaient négativement;

- plus les enseignants voyaient l'enseignement comme une carrière prestigieuse, plus ils étaient satisfaits des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail.

La tâche idéale

Les dimensions retenues de la tâche idéale, comme le chapitre 7 en témoigne, peuvent être regroupées, à l'exception de la dimension "spécialisation en fonction des matières", selon le degré d'adhésion des enseignants, en deux catégories: les dimensions "plus acceptées" et les dimensions "acceptées". Aucune des dimensions proposées en 1978 aux enseignants ne peut être considérée comme "rejetée" ou "plus rejetée". La dimension "spécialisation en fonction des matières" est traitée comme hors catégorie. Sous la catégorie "plus acceptée", nous avons classé les quatre dimensions suivantes de la tâche idéale: l'ouverture au travail en équipe, la pluralité des outils pédagogiques, le support accru des spécialistes et l'ouverture au développement technologique. De ces quatre dimensions, seulement l'ouverture au travail en équipe se rapporte directement au contenu de la tâche.

Les enseignants acceptaient en 1978, mais à un moindre degré que les précédentes, les dimensions suivantes, qualifiées d'"acceptées". Il s'agit de la différenciation verticale dans l'enseignement, la coordination et changement de fonction et l'ouverture au groupement hétérogène des élèves. Ces trois dimensions de la tâche idéale se rattachent directement au contenu même de la tâche.

Pour la dimension "spécialisation en fonction des matières" considérée comme hors catégories, les proportions indiquent que, dans l'ensemble les enseignants n'étaient pas favorables à la spécialisation en fonction des matières; cependant il importe de nuancer un tel résultat puisque 73% des enseignants du primaire n'étaient pas en faveur

d'une telle spécialisation, alors que 57% des enseignants du secondaire l'étaient. La question de la spécialisation en fonction des matières s'apparente à un facteur motivateur de la satisfaction au travail.

Alors que les dimensions de la tâche idéale se rapportant à la fois au contexte et au contenu du travail recueillent une forte adhésion de la part des enseignants, les dimensions plus proches du contenu de la tâche suscitent, comme nous l'avons noté au chapitre 7, davantage de questions parmi les enseignants, sauf en ce qui concerne le travail en équipe. Dans la mesure où nous avons posé l'hypothèse que ces dimensions constituent des aspects constitutifs importants de la tâche de l'enseignant, les résultats obtenus semblent indiquer que les modifications touchant ces aspects sont plus délicates que les modifications de tout autre ordre. Il est fort possible aussi que les choix offerts dans notre questionnaire aux enseignants concernant la tâche idéale dans ses aspects motivateurs ne répondaient pas totalement aux besoins et aspirations des enseignants.

Quant aux analyses de sous-groupes, nous avons pu constater qu'aucune corrélation n'atteint le seuil de substantialité de 0,30. Nous avons vu que l'ouverture au travail en équipe est associée à la langue d'usage, à l'actualisation de soi au travail et à l'égalité; la pluralité des outils pédagogiques à l'égalité des sexes et au réformisme; le support accru des spécialistes au réformisme et à la représentation négative des élèves; l'ouverture au développement technologique à l'égalité des sexes et au réformisme; la différenciation verticale dans l'enseignement à l'âge, à la pédagogie de conscientisation, à la représentation des élèves et à l'actualisation de soi au travail; la coordination et changement de fonctions au réformisme, alors que la spécialisation en fonction des matières n'est associée à aucune variable. Sans être substantiels, ces liens étaient au moins appréciables.

Le milieu idéal de travail

Nous avons tenté au chapitre 8 de donner un aperçu du milieu idéal de travail à partir d'un choix de thèmes correspondant aux données obtenues en 1978 par un questionnaire adressé aux enseignants. Ces données n'épuisent pas, il va sans dire, toutes les facettes de ce vaste domaine d'étude qu'est celui du milieu de travail idéal. Rappelons les principaux thèmes que nous avions d'ailleurs regroupés dans le résumé terminant le chapitre 8:

- La majorité du personel enseignant percevait que le pouvoir de décision dans le domaine pédagogique était habituellement partagé entre les enseignants et la direction de l'école. Presqu'unanimement, le personnel enseignant joint par notre enquête souhaitait qu'il en soit toujours ainsi.

- Le corps enseignant aurait aimé que les directions d'école soient davantage préoccupées d'animation pédagogique qu'elles ne l'étaient (en 1978). Il y a ici un potentiel de collaboration non négligeable.

- Concernant l'école secondaire, les enseignants ont déclaré qu'elle devrait être plus petite (moins de 1 000 élèves) et que la polyvalence, instaurée au cours de la réforme scolaire des années soixante, était à la fois avantageuse et désavantageuse pour l'élève. Les enseignants semblaient en effet quelque peu ambivalents par rapport à la polyvalence dans les écoles secondaires.

- Les enseignants étaient en faveur, dans l'ensemble, d'une décentralisation des pouvoirs dans le domaine scolaire, mais une décentralisation allant jusqu'au palier de l'école et ne s'arrêtant pas au niveau de la commission scolaire.

- Les enseignants étaient ouverts à des relations avec le milieu ambiant de l'école et favorables au concept de projet éducatif, du moins tel que nous l'avons estimé.

- Nous avons constaté une certaine ambivalence chez une partie du corps enseignant, à l'égard de l'enseignement privé, son droit au maintien et au développement.

- Concernant le critère de regroupement des commissions scolaires, les enseignants ne semblaient pas en faveur du statu quo (critère de la religion) et optaient pour des commissions scolaires unifiées ou organisées selon la langue.

- La plupart (83%) des enseignants joints désiraient qu'il y ait à l'école une certaine forme d'éducation religieuse: 56% souhaitaient que celle-ci soit, au primaire et au secondaire, obligatoire pour tous les élèves (avec ou sans droit à l'exemption).

- L'enseignement d'une langue seconde doit, d'après la grande majorité du personnel enseignant, débuter à l'école primaire.

- La position des enseignants en 1978 par rapport à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés peut être qualifiée de "réformiste", c'est-à-dire qu'elle renvoie à l'approche de l'éducation compensatoire qui implique que les agents scolaires diagnostiquent le plus précisément les handicaps psycho- et socio-pédagogiques des enfants de milieux défavorisés et qu'avec des spécialistes, ils établissent et mettent en oeuvre des programmes spéciaux d'intervention.

- En général, les enseignants ou bien n'exprimaient pas de préférence pour un milieu socio-économique particulier ou bien souhaitaient continuer à enseigner là où ils étaient présentement. Ceux qui semblaient le plus enracinés dans le milieu étaient ceux qui déclaraient enseigner dans un milieu agricole.

- Relativement aux analyses corrélationnelles, nous avons découvert peu de liens substantiels; cependant, nous avons été à même de constater que la conception du milieu de travail idéal du personnel enseignant était, au moins en partie, fonction du milieu de travail réel. C'est ainsi, par exemple, que nous avons compris certains résultats concernant l'évaluation des avantages et des inconvénients de l'école secondaire polyvalente; la taille idéale d'une école secondaire, l'enseignement privé et le milieu socio-économique ambiant.

En somme, les enseignants avaient en 1978 tendance à exprimer des préférences qui correspondaient à leur pratique d'alors. Il n'y a, en résumé, que par rapport à l'enseignement privé et, surtout, par rapport à l'enseignement religieux que nous avons été en mesure de repérer des sous-groupes aux contours assez nets et aux opinions différenciées.

Formation et perfectionnement

Nous reprenons ici intégralement les propos que nous avons tenu dans le résumé terminant le chapitre 9. Si nous nous en tenons à l'opinion qu'exprimaient les enseignants en 1978 à l'égard de leur formation et de leur perfectionnement, il faudrait, semble-t-il, bouleverser de fond en comble les programmes en ce domaine. C'est ce qui ressort de l'analyse des réponses de 2 800 enseignants représentatifs de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec.

Ce qui frappe d'abord, c'est que la formation et le perfectionnement acquis à l'université ou dans d'autres institutions d'enseignement ne sont pas, selon les intéressés, un facteur de succès dans leur tâche. Pas plus, en tout cas, que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise jadis en tant qu'élèves. Ce qui compte vraiment, pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves et l'effort personnel qu'ils déploient dans la

préparation et l'organisation de leur travail. Ils attachaient également beaucoup d'importance aux aptitudes et aux dons naturels ainsi qu'aux échanges avec des collègues et d'autres professionnels de l'enseignement.

Le peu de cas que font les enseignants de la formation et du perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès, va de pair avec l'évaluation qu'ils feraient de leur propre expérience en ce domaine. S'ils croyaient que les connaissances qu'ils ont alors acquises relativement à l'enfant sont quelque peu ("plutôt") adéquates, ils doutaient que leur formation et leur perfectionnement les aident sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Ils estimaient, enfin, que les connaissances qu'ils avaient acquises relativement à l'environnement scolaire étaient nettement inadéquates et qu'ils n'avaient pas vraiment eu l'occasion de développer des capacités qui les aident sur le plan des relations humaines, en particulier celles qui touchent les enfants les plus démunis.

Par ailleurs, les enseignants souhaitaient l'instauration d'une collaboration étroite entre l'employeur et l'université dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Ils avaient parfois une opinion très négative des programmes de perfectionnement actuels ainsi que des principaux agents responsables de ces programmes, les universités comme institutions, et les universitaires, comme formateurs. S'ils espéraient, en grand nombre, que ce perfectionnement demeure institutionnel, ils désiraient qu'il soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école ou à partir de leur vécu, en prévoyant des modifications dans leurs conditions de travail pour leur faciliter un tel perfectionnement. Ils préconisaient, également, des programmes de formation des maîtres plus sélectifs, plus pratiques et centrés sur les fondements de l'éducation.

Les enseignants étaient, en général, prêts à consacrer du temps, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à diverses études et expériences ainsi qu'à d'autres activités connexes. Ils étaient, par contre, un peu moins enclins à consacrer du temps à des activités d'observation de l'enseignement en classe.

Malgré les nettes réserves qu'ils exprimaient à l'égard de leurs expériences de formation et de perfectionnement, deux enseignants sur trois préféraient que la scolarité demeure un élément de leur rémunération. Le moins qu'on puisse dire, c'est que pour répondre aux besoins qu'ils exprimaient et pour corriger les situations qu'ils déploraient, le statu quo sur ce plan, ainsi que sur bien d'autres plans organisationnels, nous apparaît source de problèmes.

C'était donc un bouleversement qui s'imposait dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Ce bouleversement devrait s'effectuer dans la plupart des secteurs puisque la position des enseignants par rapport à ce vaste problème était en 1978 passablement homogène, c'est-à-dire qu'elle ne variait à peu près pas d'un sous-groupe à l'autre.

L'avenir prévisible et l'avenir souhaité

Le chapitre 10 fait état du point de vue exprimé en 1978 par les enseignants sur les changements probables et souhaitables relatifs au monde de l'éducation, changements que, au cours des dix ou quinze années suivantes, les enseignants prévoyaient ou souhaitaient. Le chapitre 10 aborde également la question de l'écart entre ce que les enseignants prévoyaient et ce qu'ils souhaitaient comme avenir.

Concernant les prévisions, les enseignants étaient en 1978 d'avis de façon majoritaire que, relativement aux regroupements suivants, certains changements allaient ou non arriver au cours des dix ou quinze prochaines années:

o L'approche éducative

- On retournera à une formation générale plus poussée;
- les matières seront décloisonnées au primaire;
- l'éducation commencée à la maison ne sera pas continuée à l'école (avis partagés);
- la prise en charge et la formation de l'esprit critique ne seront pas présentes dans le curriculum scolaire (avis partagés).

o L'organisation scolaire

a) Les agents de l'éducation

- L'enseignant sera davantage un spécialiste;
- l'enseignant travaillera davantage en équipe;
- l'enseignant ne sera pas l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants;
- les spécialistes et professionnels non enseignants auront une place accrue dans les écoles;
- il n'est pas certain que l'enseignant entretiendra (ou non) des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves (avis partagés);
- les élèves circuleront plus librement à l'intérieur des écoles.

b) L'égalité des sexes

- Il y aura autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles secondaires;
- il n'y aura pas autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire.

c) Les moyens d'enseignement

- L'enseignant s'appuiera sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques;
- l'enseignant utilisera davantage les techniques audio-visuelles;
- l'enseignant verra son rôle transformé par un apport accru de la technologie éducative;
- les enseignants auront de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement;
- l'enseignant aura un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique;
- les objectifs d'apprentissage des élèves seront davantage découpés en éléments facilement mesurables.

d) Les filières scolaires

- Les classes spéciales se multiplieront;
- on continuera à classer des élèves comme exceptionnels;
- le classement des élèves par voies ne disparaîtra pas.

o Les structures scolaires

- Le ministère de l'Éducation décentralisera ses activités au niveau des commissions scolaires;
- les commissions scolaires ne décentraliseront pas leurs activités au niveau des écoles;
- le gouvernement réduira substantiellement les subventions aux écoles privées;
- il n'est pas certain que le gouvernement réduira ou non la part du budget consacré à l'éducation (avis partagés);
- le ministère de l'Éducation exercera davantage de contrôle sur l'acquisition des connaissances des élèves;
- il est peu probable que chaque école se choisisse une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves (projet éducatif).

o L'image sociale de l'enseignement

- L'enseignement ne sera pas reconnu comme une véritable profession;
- l'opinion publique ne se montrera pas plus sympathique aux demandes syndicales des enseignants.

Dans l'ensemble, il y a peu de déterminants ou de prédicteurs importants des variations observées dans les opinions du personnel enseignant en ce qui a trait à l'avenir prévisible. Cependant, il semble que les inquiétudes du personnel enseignant se cristallisent autour du rôle et du statut de leur profession.

Pour ce qui est de l'écart entre ce que les enseignants prévoyaient comme changements probables en éducation et ce qu'ils souhaitaient comme avenir, nous avons dégagé les rapports suivants:

o L'approche éducative

Les enseignants, tout en le prévoyant, souhaitaient:

- que l'on retourne à une formation générale plus poussée;
- qu'il y ait moins de cloisons entre les matières au primaire.

Le personnel enseignant, tout en étant sceptique quant à la réalisation de tels changements, considérait que:

- l'école devrait continuer davantage l'éducation commencée à la maison;
- l'école devrait être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.

o L'organisation scolaire

a) Les agents éducatifs

Le personnel enseignant, tout en le prévoyant, souhaitait dans une forte proportion que:
- le professeur soit davantage un spécialiste;
- le professeur ne travaille pas davantage seul;
- les spécialistes et les professionnels non enseignants aient une place accrue dans les écoles.

Le personnel enseignant, bien qu'il le prévoyait, ne souhaitait pas ou peu que:
- le professeur soit l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants;
- le professeur doive entretenir des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves;
- les élèves circulent plus librement à l'intérieur des écoles.

b) L'égalité des sexes

Le personnel enseignant, tout en l'anticipant, souhaitait qu'il y ait autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles secondaires.

Le personnel enseignant souhaitait, tout en ne le prévoyant pas, qu'il y ait autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire.

c) Les moyens d'enseignement

Le personnel enseignant, tout en le prévoyant, souhaitait que:
- l'enseignant s'appuie sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques;
- l'enseignant utilise davantage les techniques audio-visuelles;
- l'enseignant ait de meilleurs moyens d'auto-évaluation de son enseignement;

- le professeur ait un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique;
- les objectifs d'apprentissage des élèves soient davantage découpés en éléments facilement mesurables.

Le personnel enseignant était plutôt divisé devant la transformation du rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative.

d) Les filières scolaires

Le personnel enseignant apparaissait pour le moins partagé en regard de changements tels que:
- la multiplication des classes spéciales;
- l'élimination des classes spéciales;
- le classement des élèves par voies.

Les structures scolaires

Le personnel enseignant, tout en l'anticipant, souhaitait que le ministère de l'Éducation décentralise ses activités vers les commissions scolaires. Les enseignants ne prévoyaient pas, tout en le souhaitant, que:
- les commissions scolaires décentraliseront leurs activités vers les écoles;
- chaque école se choisira une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves;
- le gouvernement maintiendra la part de budget consacrée à l'éducation.

Le personnel enseignant était plutôt partagé en ce qui a trait à:
- une réduction substantielle des subventions aux écoles privées par le gouvernement;
- un contrôle plus grand du ministère de l'Éducation sur l'acquisition des connaissances des élèves.

L'image sociale de l'enseignement

Les enseignants, tout en souhaitant de tels changements, ne prévoyaient pas que:
- l'enseignement sera reconnu comme une véritable profession;
- l'opinion publique se montrera plus favorable aux demandes syndicales des enseignants.

Dans l'ensemble, il y a une relative homogénéité des enseignants en ce qui concerne leurs opinions relative à l'avenir prévisible et à l'avenir souhaité. Par ailleurs, la variation observée n'est que faiblement expliquée par les prédicteurs et les variables retenues. Les principales sources de la variation d'opinion observée chez le personnel enseignant résident dans des facteurs tels que le militantisme syndical, la langue d'usage et le prestige associé à l'enseignement; les facteurs sont souvent associés aux items de l'avenir prévisible et de l'avenir souhaité que nous avons regroupés sous le thème "l'image sociale de l'enseignement". Cependant, sauf pour une, les corrélations observées ne sont qu'appréciables ou faibles ($<0,30$).

Des analyses secondaires

Comme nous l'avons mentionné, certains d'entre nous avons participé à des analyses secondaires portant, d'une part, sur les enseignants de sciences (Lessard et Basque: volume 10) et, d'autre part, sur les enseignants de l'enseignement professionnel (Lessard et Basque: volume 11). Nous rapportons ici les principaux résultats de ces analyses. Notons que les appendices des volumes 10 et 11 présentent la distribution des réponses aux 424 items du questionnaire en distinguant, d'une part, selon le cas, les enseignants de sciences et les enseignants de l'enseignement professionnel et, d'autre part, les enseignants du secondaire et l'ensemble des enseignants du Québec.

Les enseignants de science

Les analyses du volume 10 ont porté sur un sous-échantillon de 388 enseignantes et enseignants de sciences du secondaire, incluant les disciplines suivantes: chimie, biologie, physique et mathématiques. Il ressort de la conclusion du volume 10, que nous reproduisons presque textuellement, les points suivants:

- les enseignants de sciences étaient très souvent et sur beaucoup de variables et de dimensions tout à fait comparables, d'une part, aux enseignants du secondaire et, d'autre part, à l'ensemble des enseignants du primaire et du secondaire;

- lorsque les enseignants de sciences divergeaient de l'ensemble des enseignants, cette divergence n'avait pas comme conséquence une rupture par rapport au discours dominant au sein de la profession et n'était pas, en 1978, très grande;

- les enseignants de sciences entre eux n'étaient pas toujours du même avis; en effet, les professeurs de sciences pures, de mathématiques et de deux matières dont l'une était scientifique se différenciaient parfois les uns des autres sur certaines des dimensions mesurées dans la présente étude socio-pédagogique; cependant, comme nous l'avons remarqué relativement à d'autres sous-groupes d'enseignants, les différences n'étaient pas très grandes.

L'ensemble des résultats rapportés dans le volume 10 indiquent qu'il serait hasardeux de conclure à l'existence d'une véritable "sous-culture" scientifique au sein de la profession enseignante. Si par rapport à certaines dimensions les enseignants de sciences se différenciaient de l'ensemble de leurs collègues, cette différence ne les amenait pas à adopter un discours différent de celui qui prédominait en 1978 au sein de la profession: au contraire, leur différence consiste à être plus en faveur du discours dominant. Ainsi, ils étaient, davan-

tage que l'ensemble des enseignants du primaire et du secondaire, d'orientation mécaniste, et adoptaient un point de vue plus négatif sur la formation et le perfectionnement reçus. Ils avaient, toutefois, un taux de satisfaction au travail légèrement moins élevé que l'ensemble des enseignants du Québec, alors que leur degré de conscientisation et leur perception de la "tâche idéale" étaient à peu près semblables. Parmi les sous-groupes de professeurs de sciences pures, nos analyses révèlent que les professeurs de sciences pures semblaient les adeptes les plus nombreux du discours dominant, alors que les professeurs de mathématiques et de deux matières l'étaient un peu moins.

Le fait que par rapport à plusieurs dimensions de la satisfaction au travail, les enseignants de sciences aient été en 1978 tout à fait comparables à leurs collègues du secondaire semblaient indiquer que, pour une part non-négligeable, les conditions objectives de la pratique enseignante au secondaire affectaient les enseignants du secondaire, quelle que soit la matière enseignée. La culture disciplinaire n'aurait joué peu comparativement à celle du niveau d'enseignement.

Les enseignants de l'enseignement professionnel

Les analyses du volume II ont porté sur un sous-échantillon de 320 enseignants et enseignantes de l'enseignement professionnel au secondaire. Il ressort de la conclusion du volume II, que nous reproduisons presque textuellement, les faits saillants suivants:

- C'est plutôt sur le plan des caractéristiques professionnelles que les enseignants du secteur professionnel se distinguaient de leurs collègues du général. En effet, ils semblaient plus assurés face à leur choix de carrière, probablement dû au fait qu'ils ont effectué ce choix plus tard dans leur vie et après plusieurs années d'expérience dans un autre domaine de travail. En outre, au moment de l'enquête, bon nombre d'entre eux (33%), exerçaient encore un métier parallèle rémunérée. Par ailleurs, ils étaient trois fois plus nombreux que les enseignants du secteur général à ne pas avoir complété plus de 15 ans de scolarité.

- Les enseignants oeuvrant au professionnel étaient légèrement plus âgés, étaient plus souvent mariés et étaient plus enclins à avoir des enfants. Leurs conjoint(e)s exerçaient un emploi rémunéré dans une moins grande proportion que celles et ceux de leurs collègues du général. On comptait plus d'hommes que de femmes enseignant au secteur professionnel qu'au secteur général.

- Les enseignants du secteur professionnel détenaient le plus haut score favorable à une conception mécaniste de l'éducation.

- Les enseignants du secteur professionnel n'étaient ni plus ni moins conscientisés que les autres groupes d'enseignants étudiés ou que l'ensemble des enseignants du Québec.

- Tout compte fait, les enseignants du secteur professionnel ne faisaient pas bande à part eu égard à la satisfaction au travail.

- En ce qui concerne la tâche et le milieu de travail idéal, il n'y a pas de différences majeures entre les enseignants du secteur professionnel et les autres groupes à l'étude.

- L'opinion des enseignants du secteur professionnel face aux programmes de formation et de perfectionnement diffère peu de celle des autres enseignants du Québec. Ils exprimaient tous de nettes réserves face à ces programmes.

- Les enseignants du professionnel court se démarquaient de leurs collègues du professionnel long par certaines caractéristiques: ils enseignaient plus souvent à des classes dites faibles et y individualisaient davantage leur enseignement; peu d'entre eux avaient déclaré préférer enseigner au professionnel court; ils avaient une représentation particulièrement négative de leurs élèves; par ailleurs, ils étaient un peu plus sympathiques à la conception organique de l'éducation.

La question de l'homogénéité des attitudes et des opinions des enseignants

Comme le révèle la lecture des chapitres précédents, les enseignantes et enseignants du Québec étaient en 1978 caractérisés à plusieurs égards par des attitudes et des opinions passablement homogènes si nous tenons compte des analyses de sous-groupes effectuées. C'est précisément sur la base des résultats des analyses corrélationnelles que nous soulevons la question de l'homogénéité des attitudes et des opinions des enseignants. Cependant, il importe de préciser que, par rapport à des items particuliers du questionnaire comme peut le révéler les écarts-types (appendice F du volume 1), les enseignants interrogés étaient loin d'avoir des opinions homogènes.

Dans le cadre du Congrès de l'American Educational Research Association (AERA), tenu à Montréal au printemps 1983 et de la préparation d'un ouvrage sur l'éducation en milieu urbain, l'un d'entre nous, Claude Lessard, s'est interrogé sur ce constat d'homogénéité chez les enseignants du primaire et du secondaire. Il exprime ce constat de la façon suivante:

> "Il y a une homogénéité indéniable d'attitudes et de points de vue au sein du personnel enseignant, notamment dans des matières professionnelles. Les enseignants et enseignantes du Québec ont tendance à partager une vision commune de l'enseignement comme occupation et travail, un niveau significativement élevé de satisfaction au travail et des aspirations de carrière similaires; ils ont aussi tendance à partager des valeurs éducationnelles semblables, pour l'essentiel conservatrices; ils portent aussi un jugement d'ensemble largement négatif sur la formation initiale reçue et le perfectionnement suivi à l'Université."

Nos analyses corrélationnelles ont révélé par ailleurs que les variables dites lourdes, comme le sexe, l'âge, la langue et autres, n'expliquaient que très peu les variations observées dans les opinions et attitudes des enseignants. Les analyses corrélationnelles n'ont pas révélé beaucoup de sous-groupes aux contours nets et précis. De plus, si nous remettions en question notre seuil de substantialité, fixé à au moins 0,30, et adoptions par exemple les critères rappelés par de Landsheere (1980:59) stipulant qu'une bonne corrélation se situe entre 0,60 à 0,80 et qu'une corrélation élevée est supérieure à 0,80, nous ferions face, selon l'un ou l'autre critère, à une homogénéité chez le personnel enseignant à peu près parfaite puisqu'aucune corrélation n'a atteint ces seuils. Entre 0,40 et 0,60 les corrélations ne permettraient pas, selon de Landsheere, de conclusion solide. Or, nous avons pu observer que très peu de corrélations dépassaient notre seuil de substantialité ($\geq$0,30); c'est donc dire qu'en 1978, le corps enseignant était très homogène, sans sous-groupe aux contours nets et précis.

Devant une telle absence de sous-groupes, nous avons été en tant que groupe de recherche confrontés, comme le rappelle Lessard, par des questions embarrassantes: "Comment expliquer si peu de différence au sein du corps enseignant? Lorsque des différences furent identifiées et mesurées, pourquoi les variables indépendantes usuelles jouèrent-elles un si faible rôle? Qu'est-ce qui constitue, statistiquement et réellement des différences significatives? Existe-t-il une telle chose qu'un éthos enseignant? Si oui, quelles sont ces principales caractéristiques et ses déterminants structurels et psycho-sociologiques? De même, quels sont les moments les plus marquants de son histoire?"

Il est fort possible que la technique du sondage et la structure du questionnaire ainsi que le libellé des items et des réponses puissent expliquer mieux que les analyses corrélationnelles l'absence de sous-groupes aux contours nets et précis.

Il est fort possible également qu'il y avait en 1978 effectivement une "culture enseignante", un êthos commun aux enseignants. Cette homogénéité des attitudes, des opinions et des valeurs chez les enseignants s'expliquerait par certains déterminants structurels et psycho-sociologiques. Comme le suggère Lessard, cette homogénéité peut être saisie "comme le produit et l'aboutissement de deux décennies de croissance du système éducationnel, de centralisation et de normalisation bureaucratique, de négociation provinciale des conditions de travail et des salaires, de l'universitarisation de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres, des origines socio-économiques modestes et communes du corps enseignant, et comme le résultat du renforcement de réactions communes à des situations éducationnelles quotidiennes et partagées. Tous ces facteurs semblent orienter les enseignants et enseignantes qui en sont touché(e)s vers l'intériorisation d'un cadre de référence commun, une vision commune de l'occupation, le partage de valeurs éducationnelles qui la soustendent et de la définition des problèmes qui la traversent". Il se peut donc qu'il existe une culture propre aux enseignants que nos instruments de recherche ont bel et bien repérée. Cependant, nous sommes d'avis que, d'une part, pour fonder sur des bases sûres la présence d'une culture commune à l'ensemble des enseignants et, d'autre part, pour en expliciter les caractéristiques, d'autres stratégies de recherche que celle du sondage doivent être utilisées. Nous pensons à l'étude de cas avec observation participante, entrevues formelles et informelles et analyses de documents utilisés par les enseignants. Nous pensons aussi à des entrevues en profondeur. Nous ne récusons pas, par ailleurs, la technique du sondage, mais il faut comprendre qu'un questionnaire adressé à plusieurs milliers d'enseignants doit être formulé dans des termes que tous doivent pouvoir comprendre; ce que nous gagnons en étendue, nous le perdons en profondeur. La technique du questionnaire devrait donc être utilisée en conjugaison avec d'autres stratégies de recherche. "Nul doute, comme l'écrit Lessard, que des études de cette nature (études de cas, entrevues cliniques...) entreprises dans des lieux contrastés de pratique professionnelle, feraient apparaître des différences que n'a pu faire apparaître clairement une étude comme celle que nous avons faite".

OUVRAGES CONSULTÉS

ADAMS, M. et al. (1976) Educational Perspectives: A Survey of 10 000 Ontario Students, Teachers and Parents, Toronto, Ministry of Education, Ontario.

AJAR, D. (1978) L'invariance factorielle et le problème de l'échantillonnage des sujets, Thèse de Ph. D., Université de Montréal.

ALLARD, C. et al. (1974) Connaissance des principaux modèles théoriques en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, ministère de l'Éducation du Québec.

ALLARD, R. et DESROSIERS, J.-D. (1974) Recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de la Mitis, de l'Est du Québec, du Nordet et du Grand-Portage, Centrale de l'enseignement du Québec et Université du Québec à Rimouski.

ALMOND, G.A. et VERBA, S. (1963) The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Boston, Little, Brown and Company.

ANGERS, P. (1976) Les modèles de l'institution scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire.

A.S.O.P.E. (1974) Analyse descriptive des données de la première cueillette: les enseignants, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Département de sociologie, Université de Montréal, volume 3.

A.S.O.P.E. (1076) Analyse descriptive des données de la première cueillette: les enseignants, 2e édition corrigée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Département de sociologie, Université de Montréal.

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (1975) Mémoire de l'A.C.S.Q. sur un nouveau partage des responsabilités en matière d'administration du système d'enseignement élémentaire et secondaire, Québec, Association des cadres scolaires du Québec.

ATKINSON, J.W. (1974) "Motivational Determinants of Intellective Performance and Cumulative Achievement", in J.W. Atkinson and J.O. Raynor (Ed.), Motivation and Achievement, John Wiley.

AUDET, M. (1975) Rapport de recherche sur l'analyse des tâches des professeurs de l'élémentaire, tome I, Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation.

BABY, A. (1971) Enquête sur la tâche des enseignants, Centrale de l'enseignement du Québec.

BABY, A., DÉLANGER, P.W. et OUELLET, R. (1969) L'orientation vers l'enseignement et les étudiants de l'enseignement collégial. Rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation.

BAKAN, D. (1967) On method: Toward a Reconstitution of Psychological Investigation, Jossey Bass.

BASQUE, J., CLOUTIER, F. et MARTIN, D. (1977) Le sexisme à l'école, Travail préparé dans le cadre du cours EEL 1210, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1974) L'école capitaliste en France, Cahiers Libres 213-214, François Maspero.

BÉLAND, P. (1978) "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus", Revue des sciences de l'Éducation, Vol. IV, N° 2 (Printemps), pp. 249-264.

BÉLANGER, P.W. (1963) La semaine de travail des professeurs des écoles publiques, École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval.

BÉLANGER, P.W. (1970) "L'école secondaire polyvalente: ses incidences sociales", dans P.W. Bélanger et G. Rocher (sous la direction de) Ecole et Société au Québec: Éléments pour une sociologie de l'éducation, pp. 361-388, Éditions HMH.

BERNIER, L. (1979) "Quand les penseurs de la C.E.Q. veulent faire croire qu'ils ont oublié Poulantzas", Possibles, Vol. 3, N° 3-4, printemps-été, pp. 37-56.

BERTRAND, Y. (1977) "Les modèles en éducation", Pédagogiques, Vol. 2, N° 4.

BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1980) Les options en éducation, Service de la Recherche, secteur de la planification, ministère de l'Éducation.

BLALOCK, H. (1974) Introduction à la recherche sociale, Duculot.

BLISHEN, B.R. et McROBERTS, H.A. (1976) "A Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada", Revue Canadienne de sociologie et d'anthropologie, Janvier, Vol. 13, N° 1.

BOUCHARD, P. (1978) L'enseignement primaire et secondaire: résultats d'un sondage, consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

BOUCHARD, P. et CLOUTIER, E. (1976) Les attentes des parents vis-à-vis l'école: Rapport-synthèse de la recherche effectuée pour la commission des écoles catholiques de Montréal et son comité central de parents, Montréal, Centre de sondage, Université de Montréal.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970) La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Éditions de Minuit.

BROUART, R. (1974) Participation et discussion politique chez les enseignants du Québec, M.A. Sciences de l'Éducation, Université Laval.

BRUNER, J. (1960) The Process of Education, Vintage Books.

BRUNER, J.S. (1971) The relevance of education, Penguin.

CAOUETTE, C.E. (1976) Recherche sur la psychologie de l'enfant défavorisé, Rapport-synthèse, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

CARLOS, S. (1974) Recherche sur la tâche des enseignants au collégial, Université de Montréal, Centre de sondage.

CARLOS, S. et ARCHAMBAULT, A. (1977) La participation syndicale des membres féminins de la C.E.Q., Centre de sondage de l'Université de Montréal et Comité Laure-Gaudreault de la Centrale de l'enseignement du Québec.

CARVER, Ronald P. (1978) "The Case Against Statistical Signifiance Testing", Harvard Educational Review, Vol. 48, N° 3 (August), pp. 378-399.

C.E.Q. (1971) Livre blanc sur l'action socio-politique de la C.E.Q.

C.E.Q. (1972) L'école au service de la classe dominante.

C.E.Q. (1974) École et luttes de classes au Québec.

C.E.Q. (1975) Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière.

C.E.Q. (1975) Le Manuel du premier mai.

C.E.Q. (1977) Le livre vert, vers quoi au juste?"

C.E.Q. (1977) Pour le développement qualitatif des ressources humaines du secteur de l'enseignement, mémoire présenté au ministère de l'Éducation du Québec.

C.E.Q. (1978) Pour un pays à la mesure des aspirations des travailleurs québécois.

C.E.Q. (1978) Proposition d'école.

C.E.Q. (1978) L'école, une autoroute sélective.

CHANEL, E. (1975) Pédagogie et éducation socialistes, les hommes, les idées, les réalisations, Editions du centurion, collection Pardoguides.

CHARLOT, B. (1976) La mystification pédagogique, réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation, Payot.

CHAPOULIE, J.M. (1973) "Sur l'analyse sociologique de groupes professionnels", Revue Française de sociologie, XIV.

CHAPOULIE, J.M. (1974) "Le corps professoral dans la structure de classe", Revue Française de sociologie, XV.

CHAPOULIE, J.M. (1975) "Le recrutement des professeurs de l'enseignement du secondaire: les déterminants objectifs de l'accès au professorat", Revue Française de sociologie, XVI.

CLOUTIER, F. (1974) Pour une véritable décentralisation, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

CLOUTIER, F. (1975) La décentralisation, un nouveau pacte de gestion: conférence de presse du ministre de l'Éducation, Québec, Éditeur officiel du Québec.

COHEN, J. (1969) Statistical power analysis for the behavioral sciences, Academic Press.

COHEN, S.A. and HYMAN, J.S. (1979) "How Come So Many Hypothesis in Educational Research are Supported? (A Modest Proposal)" Educational Researcher, Volume 8, Number 11, pp. 12-15.

COMITÉ CATHOLIQUE, Conseil supérieur de l'éducation (1974) Voies et impasses, 1- dimension religieuse et projet scolaire; 2- l'enseignement religieux; 3- les maîtres et l'éducation religieuse, Québec, Éditeur officiel du Québec.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE (1975) Rapport de la C.E.T.E.E.S: la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, ministère de l'Éducation du Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement.

COMITÉ PROVINCIAL CONSULTATIF DE PERFECTIONNEMENT DES INSTITUTEURS (1979) Rapport au Ministre de l'Éducation du Québec.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE (1975) Rapport de la C.E.T.E.E.S.: la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, ministère de l'Éducation du Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE (1975) Sondage auprès des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, Annexe A, Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement, ministère de l'Éducation.

COMMISSION D'ÉTUDES DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ELEMENTAIRE ET DU SECONDAIRE (1975) Analyse qualitative de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, Annexe C, Québec, ministère de l'Éducation, Service général des personnels des organismes d'enseignement.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE (1975) Mesure quantitative de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, Annexe D, ministère de l'Éducation du Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (1976) L'accès à l'éducation pour les femmes au Québec, Éditeur officiel.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (1978) Pour les québécois: égalité et indépendance, Gouvernement du Québec.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION (C.O.P.I.E.) (1976) Écoles de demain?, Éditions HMH.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL (1976) Rapport du comité de restructuration scolaire au Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1966) La participation au plan scolaire, Rapport annuel 1964-1965, Québec, Rock Lefebvre, Imprimeur de la Reine.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971) L'activité éducative, Rapport annuel 1969/1970, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1980) "L'activité éducative dix ans après", Bulletin d'information, Vol. 5, N° 3, novembre, p. 3.

CORMIER, R.A. (1971) "Of Significant and Important Differences" Alberta Journal of Educational Research, 17, pp. 33-42.

CORMIER, R.A. (1982) L'aide à l'étudiant adulte dans un système multimedia de formation à distance, Sherbrooke, Québec, Éditions Naaman.

CORMIER, R.A. et GRÉGOIRE, R. (1976) Le personnel de support de la Télé-Université: vers un modèle..., INRS-Éducation et Télé-Université, Université du Québec.

CORMIER, R.A. (1973) Un seuil de fidélité acceptable en recherche scientifique, Communication présentée le 27 mai 1973 au Congrès annuel de la SCEE à l'Université Queen's, Kingston, Ontario.

COTÉ-DESBIOLLES, L.H., avec la collaboration de TURGEON, B. (1979) Les attitudes des travailleurs québécois à l'égard de leur emploi, Québec, Direction des communications, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.

COTÉ-LESSARD, A. (1976) Les personnels du réseau privé: points de référence et élaboration des tableaux statistiques pour les années 72 à 75, ministère de l'Éducation, Démographie scolaire.

CRESPO, M. et COURNOYER, M. (1978) L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux.

CSN-CEQ (1979) Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1876-1976).

CRONBACH, J. (1971) "Test validation" in L. Thordike (Ed.) Educational Measurement, A.C.E.

CROZIER, M. (1965) Le monde des employés de bureau, Paris, Seuil.

DANDURAND, P. (1970) "Pouvoir et autorité du professeur", Sociologie et société, Vol. 2, N° 1 (mai) pp. 77-106.

DANDURAND, P., FOURNIER, M. et HÉTU, C. (1979) Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise, Rapport de recherche effectuée pour la commission d'études sur les universités, Département de sociologie, Université de Montréal.

DANDURAND, P. et JOHNSON, R. (1969) Évaluation de la tâche et situation de travail des professeurs de l'élémentaire, C.E.C.M., année scolaire 1968-1969, C.E.C.M.: Alliance des professeurs.

DANDURAND, P. et JOHNSON, R. (1970) Les professeurs de l'élémentaire et leur tâche, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations publiques.

DECI, E.L. (1975) Intrinsic Motivation, Plenum.

DEDESSE, M. et MIALARET, G. (Eds.) (1978) Traité des sciences pédagogiques, 7, Fonction et formation des enseignants, P.U.F.

DENEAULT, B. (1977) "L'impasse du modèle organique", Cahiers de pastorale, N° 7, pp. 48-64.

DE ROSNAY, J. (1975) Le macroscope: vers une vision globale, Éditions du Seuil.

DESCARRIES-BÉLANGER, F. (1980) L'école rose... et les cols roses, Éditions coopératives Albert Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.

DION, L. (1971) Société et politique: la vie des groupes, tome premier: Fondements de la Société Libérale, Les Presses de l'Université Laval.

DIONNE, L. (1979) Étude des départs chez le personnel enseignant du réseau public du Québec, périodes 1970-71 à 1974-75, ministère de l'Éducation du Québec, Secteur de la planification, Direction des études économiques et démographiques.

DOFNY, J. (1969) "Mobilités professionnelles au Québec", Sociologie et sociétés, Vol. 1, N° 2, pp. 277-302.

DUBIN, R. (1969) Theory building, Free Press.

DUFOUR, D. et LAHAYE, J. (1978) L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec 1970-71 à 1975-76, ministère de l'Éducation, Document Démographie scolaire.

DUNETON, C. (1976) Je suis comme une truie qui doute. Éditions du Seuil.

DUNNIGAN, L. (1976) Analyse de stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme.

DUNNIGAN, L. (1976) L'école sexiste, c'est quoi?, Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme.

DUNNIGAN, L. (1977) L'orientation des filles en milieu scolaire, Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme.

DURAND, G. (1979) "Un projet d'école pluraliste", Possibles, vol. 3, N° 314, pp. 77-83.

DURAND, J. et al. (1980) La déconfessionnalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges, Montréal, Libre expression.

DUVAL, L. et TREMBLAY, J.P. (1974) Le projet de restructuration scolaire de l'Ile de Montréal et la question linguistique au Québec, Centre International de recherche sur le bilinguisme.

ESCANDE, C. (1973) Les classes sociales au CEGEP, sociologie de l'orientation des étudiants, Montréal, Parti-Pris.

EYSENCK, H.J. (1967) "The Logical Basis of Factor Analysis", in D.N. JACKSON and S. MESSICK (eds.) Problems in Human assessment, McGraw Hill, pp. 288-299.

FAURE, E. et al. (1972) Apprendre à être: le monde sans frontière, Paris, Fayard.

FLEISHMAN, E.A. et BASS, A.R. (1974) Studies in Personnel and Industrial Psychology, Homewood, ILL. The Dorsey Press.

FOUCHER, R. (1976) Relation entre l'absentéisme et la satisfaction au travail chez les enseignants du niveau secondaire, M.A., Institut de Psychologie, Université de Montréal.

FOURNIER, M. (1980) Entre l'école et l'usine, Éditions Coopératives Albert St-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.

FREIRE, P. (1971) L'éducation: pratique de la liberté, Éditions du cerf.

FREIRE, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed, Penguin.

FREIRE, P. (1974) Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution, FM/Petite collection Maspero.

FREIRE, P. (1978) Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation, Cahiers Libres 343/François Maspero.

GEORGEAULT, P. et DANAN, M. (1977) Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, Québec, ministère de l'Éducation.

GINGRAS, A. et al. (1974) Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation, Québec, ministère de l'Éducation.

GIARD, G. et THERRIEN, N. (1978) "La satisfaction au travail chez les professeurs: de la théorie à la pratique", Prospectives, Vol. 14, N° 3, pp. 171-178.

GIRARD, M., GAUTHIER, H. et VINET, A. (1978) Les jeunes Québécois et le travail: un rapport d'étape, Office de planification et de développement du Québec.

GORDON, T. (1979) Enseignants efficaces: Enseigner et être soi-même. Traduit de l'américain par Luc Bernard Lalanne, Éditions du Jour.

GRÉGOIRE, R. (1977) Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans de milieux défavorisés, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

GROUPE COMMEL (1974) Rapport: l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3000 élèves et moins, Québec, ministère de l'Éducation.

GROUPE POLY (1974) Rapport du groupe Poly: L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement. Ministère de l'Education.

GUILFORD, J.P. (1967) "When not to Factor Analyse", pp. 309-317, in D.N. JACKSON and S. MESSICK (eds.), Problems in Human Assessment, McGrawHill.

HAMMER, W.C. et ORGAN, D.W. (1978) Organizational Behavior, an applied Psychological Approach, Dallas, Texas, Business publications, inc.

HARMAN, H.H. (1967) Modern Factor Analysis, The University of Chicago Press.

HERZBERG, F. (1966) Work and the Nature of Man, New York, The world Publishing company.

HERZBERG. F. et al. (1967) The Motivation to work, Second edition. New York, John Wiley and Sons, Inc.

HERZBERG, F. (1968) Une fois de plus: comment motiver des employés? Version française tirée de la Harvard Business Review, janvier-février.

HORST, P. (1965) Factor Analysis of data matrices, Holt, Rinehart and Winston Inc., spécialement le premier chapitre intitulé: "The role of factor analysis in science", pp. 3-21.

JANOWRTZ, M. (1969) Institution Building in Urban Education, New York, Russell Sage Foundation.

JOMPHE, G. (1964) L'origine sociale des professeurs de la région métropolitaine de Québec, thèse de Licence, Département de pédagogie, Université Laval, 1964.

KAPLAN, A. (1964) The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science, Chandler.

LABARRERE-PAULE, A. (1965) Les instituteurs laïques au Canada français: 1836-1900, Les Presses de l'Université Laval.

LACETTE, N. (1977) Nos enfants feront-ils mieux que nous? Institut canadien d'éducation des adultes

LA FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1974) La décentralisation, on la fait: Rapport d'une enquête sur la décentralisation.

LA FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DE QUÉBEC (1975a) La décentralisation, document d'orientation.

LA FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DE QUÉBEC (1975b) La décentralisation, une réalité.

LAFLEUR, R. (1975) L'opinion publique face à l'enseignement public et privé, C.R.O.P.

LAHAYE, J. (1977) Intensité des départs chez les enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire, de 1970 à 1975, Ministère de l'Éducation, Démographie scolaire.

LAHAYE, J. (1978) Taux de départ chez le personnel enseignant et non enseignant des commissions scolaires du Québec selon le type de départ de 1970 à 1975, Ministère de l'Éducation, Démographie scolaire.

L'ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1978) "Les enseignants de Montréal: leur satisfaction au travail", L'alliance. Vol. 16, N° spécial, novembre.

LAMARCHE, Y., RIOUX, M. et SEVIGNY, R. (1973) Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, tomes 1 et 2, P.U.M.

LAMONTAGNE, J. et THERRIEN, R. (1977) Les valeurs et les professeurs de CECEP, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LANDSHEERE, G. (1976) La formation des enseignants de demain, Casterman.

LAPOINTE, J. (1975) Rapport sur l'étude de la possibilité d'élaborer un programme-réseau d'études avancées en sciences de l'éducation à l'Université du Québec, Comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec.

LAROUCHE, U. (1978) La satisfaction au travail des enseignants de l'alliance des professeurs de Montréal, Comité Perspectives de développement, Alliance des professeurs de Montréal.

LATOUCHE, D., JULIEN, P.A. et LAMONDE, P. (1978) Prospective socio-économique du Québec. 1ère étape, sous-système des valeurs (6). Dossier technique (6.2), valeurs et idéologies post-industrielles au Québec ou est-ce dans leur tête que les Québécois sont beaux? tome II, Étude empirique de six secteurs, Office de Planification et de développement du Québec, Collection Études et recherches.

LAVOIE, Y. (1974) Les enseignants du Québec 1965-66 à 1971-72, ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Document démographie scolaire.

LÉPINE, C. (1977) Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

LESSARD, C. (1977), "Recension des ouvrages de D.C. Lortie et J.M. Chapoulie", in Éducation Canadienne et Internationale. Vol. 6, N° 2, pp. 103-109.

LESSARD, C. et PELLETIER, G. (1978) Les professeurs: attitudes et attentes face à leur travail, rapport d'une enquête effectuée auprès des enseignants de niveau secondaire au Saguenay-Lac-St-Jean, Université du Québec à Chicoutimi et Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

LÉVESQUE, M. (1979) L'égalité des chances en éducation, considérations théoriques et approches empiriques, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche.

LÉVY-LEBOYER, C. (1974) Psychologie des organisations, Paris, P.U.F.

LIKERT, R. (1967) The Human organization, New-York, McGraw-Hill.

LORTIE, D.C. (1975) School-Teacher, a Sociological Study, The University of Chicago Press.

MAEHR, M.L. (1976) "Continuing Motivation: An Analysis of a Seldom Considered Educational Outcome". Review of Educational Research, 46, pp. 443-462.

MARION, G. et DUFOUR, C. (1970) Rapport synthèse sur la satisfaction des enseignants du secondaire : Québec au terme de l'année 1967-68, C.E.Q., Service de recherche.

MASLOW, A.H. (1970) Motivation and Personality, Harper.

MASSOT, A. (1979) "Cheminements scolaires du secondaire V à l'Université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel", Revue Canadienne de l'Éducation, Vol. 4, N° 3, pp. 22-41.

MATTE, H. (1980) "Les femmes sont-elles nées pour un petit pain?" Ma caisse, 17 (3), 11-22.

McINTOSH, N.E., et CALDER, J.A. et SWIFT, B. (1975) A Degree of Difference, a Study of First Years Intake of Students to the Open University of Great Britain. Volume 1 - Research findings, Society for the Study of Higher Education, University of Suxxex, Great Britain.

MENDEL, G. (1974) Pour décoloniser l'enfant, Petite bibliothèque Payot.

MEUBLAT, G. (1974) "Départ", un modèle de prévision des départs d'enseignants, ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, Démographie scolaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1971) Opération Départ (Montréal): Rapport final, Livre I, Présentation du rapport; Livre II, Un modèle d'éducation permanente, Direction générale de l'éducation permanente.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1975) Éducation et développement, une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, document de travail, Service général des communications.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1975) Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977) "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", Informeq, Numéro spécial (Livre vert), octobre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978) Synthèse des audiences nationales: consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979) L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980) L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.

MINISTÈRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL (1978) La politique québécoise de développement culturel, vol. 2. Les trois dimensions d'une politique: genre de vie, création, éducation, Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.

MOLLO, S. (1978) "Le statut social des enseignants", in Debesse, M., MIALARET, G. (Eds.), Traité des sciences pédagogiques, 7, Fonction et formation des enseignants. P.U.F., 51-74.

MORRIS, B. (1977) Les libertés professionnelles des enseignants: Enquête pilote internationale, Paris, Unesco.

MOURA, M. (1978) La pensée de Paulo Freire sur l'éducation des adultes, M.A. Andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1972) Status of the American Public-School teacher 1970-71, Research Report 1972-73.

NEILL, A.S. (1962) Summerhill, Penguin Books.

NEILL, A.S. (1975) Journal d'un instituteur de campagne, Paris, Petite bibliothèque Payot, N° 268.

NGUYEN-LAPIERRE, A. (1975) La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, Rapport préliminaire C.E.C.M., Division des services spéciaux, Projet opération renouveau.

NIE, N.H., HULL, C.H. et al. (1975) Statistical Package for the Social Sciences. Second Edition, McGraw-Hill Book Company.

NUNNALLY, J.C. (1967) Psychometric theory, McGraw-Hill.

OUELLET, R. (1076) Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire, Ph.D., non publié, Université de Montréal.

PAGÉ, H. et al. (1976) "Essai pour cerner le vécu du moniteur-animateur" dans Permama, INRS-Éducation et Télé-Université, Université du Québec.

PAQUETTE, C. (1975) "La pédagogie ouverte: rétrospective et prospective", Pédagogie ouverte. Vol. 1, N° 1.

PAQUETTE, C. (1976) Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Éditions N.H.P.

PERLS, F. et al. (1951) Gestalt thérapie (volume 1: Technique d'épanouissement personnel, 1977, vol. 2: vers une théorie du self: nouveauté, excitation et croissance, 1979), traduit de l'américain par Marlène Wiznitzer, Stanké.

PIERRE, P. (1977) Enquête sur la pédagogie du français au Québec (élémentaire 5-8 ans), Tomes I et II, ministère de l'Éducation du Québec, Collection Études et Documents.

PIERRE, P. (1977) Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Collection Études et Documents.

PROULX, J.P. (1976) La restructuration scolaire de l'Ile de Montréal: Problématique et hypothèses de solution. Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal.

RAINVILLE, J.M. (1972) Rapports entre le système scolaire et le militantisme syndical chez les enseignants du secteur public, Texte miméographié.

REUCHLIN, M. (1962) Les méthodes quantitatives en psychologie, P.U.F.

ROGERS, C.C. (1969) Liberté pour apprendre? Collection Sciences de l'éducation 5, Dunod.

ROGERS, C. (1969) Réinventer le couple, Laffont.

ROGERS, C. (1977) Un manifeste personnaliste: Fondements d'une politique de la personne, Dunod.

ROYER, J.R. (1967) "Factors as Theorical Constructs", pp. 318-325, in D.N. JACKSON and S. MESSICK (eds.), Problems in Human assessment, McGraw-Hill.

RUIMY, H. et VAN DROMME, L. (1978) "Opération renouveau", Revue des sciences de l'éducation, Vol. IV, N° 1, pp. 3-18.

RYAN, D.G. (1960) "Prediction of Teacher Effectiveness", in C.W. Harris (Ed.) Encyclopedia of Educational Research, pp. 1486-1491, McMillan.

RYAN, W. (1971) Blaming the victim, New York, Vintage Books.

SALILI, F. et al. (1976) "A further Consideration of the Effects of Evaluation on Motivation", American Educational Research Journal, 13, pp. 85-102.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.A. et COOK, S.W. (1977) Les méthodes de recherche en sciences sociales, traduit par D. Bélanger, Montréal, Éditions HRW.

SERGIOVANNI, F.J. (1973) "Factors which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", Journal of Educational Administration.

SERGIOVANNI, F.J. (1975) Educational and organizational Leadership in Elementary Schools, New Jersey, Prentice Hall Inc.

SNYDERS, G. (1976) École et lutte des classes, P.U.F., collection l'Éducateur.

SOCIALISME 65, Alphabétisation et conscience populaire, N° 6, printemps, pp. 91-97.

STATISTIQUE CANADA (1978) La population active: juin 1978.

STATISTIQUE CANADA (1979) La population active: juin 1979.

TAYLOR, R.M. (1975) Decision-Making and Job Satisfaction Within Quebec Secondary Schools. Thèse de maîtrise ès arts (Éducation). Montréal, Université McGill.

TÊTREAULT, J. (1978) La restructuration scolaire de l'Ile de Montréal: Synthèse et analyse du rapport du CSIM et du mémoire du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, Service de la recherche, Rapport 1977-1978, vol. 4, Fonction support et conseil, Québec, Ministère de l'Éducation.

THURSTONE, L. (1967) "The Factor Problem", pp. 279-287, in C.N. JACKSON and S. MESSICK (eds.) Problems in Human Assessment, McGraw-Hill.

TOUPIN, L. (1980) Le militantisme syndical à la C.E.Q. face à la qualité de l'enseignement, M.A., Sciences politiques, U.Q.A.M.

TREMBLAY, M.A. (1968) Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGraw-Hill.

TRUDEL, G. (1979) Les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde: Rapport sommaire de recherche, Montréal, Centre de sondage, Université de Montréal.

TROTTIER, C. (1982) "Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec", Revue canadienne de l'Éducation, Vol 7, n° 1, pp. 15-43.

VERBA, S., NIE, N.H. (1972) Participation in America, Political Democracy and Social Equality, Harper and Row.

VROOM, V.H. (1964) Work and Motivation, New York, Wiley.

WENER, M. et al. (1975) Les aspirations des parents de l'Ile de Montréal face à la religion et l'école, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

WINSBERG, S. et STE-MARIE, L. (1978) "Le développement de l'intérêt pour un cours de physique chez les élèves en fonction de leur orientation vers les personnes", Revue des sciences de l'Éducation. Vol. IV, N° 2, 1978, pp. 291-303.

ZIEGLER, H. (1967) The political Life of American Teachers, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Sous le nom générique «Les enseignantes et enseignants du Québec», les résultats de l'étude socio-pédagogique sont publiés en 11 volumes intitulés comme suit:

- VOLUME 1: **PRESENTATION GÉNÉRALE, VALIDATION PRÉLIMINAIRE ET RÉSULTATS BRUTS**
- VOLUME 2: **LA CONSTITUTION DES VARIABLES DÉPENDANTES**
- VOLUME 3: **CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO-CULTURELLES ET PROFESSIONNELLES**
- VOLUME 4: **VALEURS ÉDUCATIONNELLES**
- VOLUME 5: **LE VÉCU PROFESSIONNEL: TÂCHE ET MILIEU DE TRAVAIL**
- VOLUME 6: **LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT**
- VOLUME 7: **L'AVENIR PRÉVISIBLE ET L'AVENIR SOUHAITÉ**
- VOLUME 8: **UNE SYNTHÈSE**
- VOLUME 9: **IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES** (Ne paraîtra pas)
- VOLUME 10: **LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE SCIENCES**
- VOLUME 11: **LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

28-1758
8485-025